Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9070252
Centre d'intérêt : 755

Grammaire : français, langue seconde : secondaire : bibliographie descriptive / Direction générale des programmes, Direction de la formation générale. — [Québec] : Ministère de l'éducation, 1990.
28 p. ; 28 cm.

Code : 15-3430 ; 9091-9035.

ISBN 2-550-15243-3

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale + Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale des programmes

Descripteur(s) : Français (Langue) + Langue seconde + Grammaire + Bibliographie annotée + Secondaire (Ordre d'enseignement)

La présente bibliographie descriptive a été faite dans le but de connaître l'état de la question sur le rôle et la place de la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde. On y trouve 75 comptes rendus d'ouvrages complets, de parties d'ouvrages et d'articles parus depuis 1980 portant sur le sujet ainsi qu'une présentation du traitement accordé à la grammaire dans du matériel pédagogique qui s'adresse surtout à une clientèle du secondaire. La bibliographie se présente en deux parties, soit les ouvrages théoriques et les ouvrages pratiques.

Type de document :

90-702252

Grammaire

Français, langue seconde

Secondaire

Bibliographie descriptive

Mars 1990

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990

ISBN 2-550-15243-3

Dépôt légal - deuxième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

Préface

La présente recension d'écrits a été faite pendant l'été 1993 par **Anne-Marie Boucher** pour le ministère de l'Éducation du Québec dans le but de connaître l'état de la question sur le rôle et la place de la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde. C'est pourquoi les lecteurs trouveront des compte rendus d'ouvrages complets, de parties d'ouvrages et d'articles portant sur le sujet ainsi qu'une présentation du traitement accordé à la grammaire dans du matériel pédagogique récent qui s'adresse surtout à une clientèle du secondaire, car c'est là que se situent nos préoccupations actuelles.

Nous ne prétendons pas avoir relevé de façon exhaustive tout ce qui a été écrit sur la grammaire ces dernières années. Certaines contraintes ont limité notre action. Il y a eu la limite du temps que nous pouvions consacrer à cette étude et ensuite la non-accessibilité à certaines publications au moment où nous avons effectué ce travail. Toutefois, nous devrions ajouter que nous n'avons pas décrit toutes les oeuvres consultées, mais seulement celles qui pouvaient apporter un éclairage à notre questionnement.

Nous attirons votre attention sur le fait que nous citons certains extraits des textes étudiés et que, afin de ne pas trop alourdir le texte, nous n'avons pas toujours eu recours aux guillemets pour indiquer les citations.

Aleda Piccolo
Responsable des programmes de
français, langue seconde et de
français, classe d'accueil et de francisation

Table des matières

Ouvrages théoriques

Allsop, J. « The Meaning of Grammar » dans *Focus on the Learner*. British Council. 1983. Bologna Conference 3

Balcom, P. « Should We Teach Grammar? » dans *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 7, n° 1,1985. pp. 37-45 3

Beacco, J. C. « Quel éclectisme en grammaire? » dans *Le français dans le monde*, n°208. Paris. Hachette/Larousse, 1987. pp. 65-70 3

Besse, H. « Tendances actuelles des pratiques de l'enseignement du français langue étrangère » dans Lafayette, B. (réd.). *L'enseignement du français aux États-Unis*. Paris. Didier Érudition, 1988 3

Besse, H. et R. Porquier. *Grammaires et didactique des langues*. Paris. Hatier, 1984 4

Besse, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris. Crédif-Hatier, 1985 4

Besse, H. « Enseignement/Apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques » dans *Les langues modernes*, n° 2, 1986. pp. 19-33 5

Bourguignon, C. et M. Candelier. « Réflexion guidée sur la langue maternelle et apprentissage d'une langue étrangère » dans *Les langues modernes*, n° 2-3,1984. pp. 147-165 5

Bourguignon, C. et M. Candelier. « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère» dans *Les langues modernes*, n° 2, 1988. pp. 19-34 6

Bourguignon, C. et L. Dabene. « Le métalangage : un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère » dans *Le français dans le monde*, n°177, Paris, Hachette/Larousse, 1983. pp. 145-149 6

Calvé, P. « Le déclin de l'empire des grammairiens » (Première partie) dans *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, vol.10, n° 2. Montréal. 1989. pp. 5-11 6

Candelier, M. « La réflexion sur la langue. D'où vient-elle et qu'en ferons nous ? » dans *Les langues modernes*, n° 2, 1986. pp. 59-73 6

Celce-Murcia, M. « Making Informed Decisions About the Role of Grammar in Language Teaching » dans *TESOL Newsletter*, vol. XIX, n° 1, 1985 7

Charaudeau, P. « La grammaire, c'est pas du bidon ! » dans *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, Montréal, vol. 10, n° 3-4, 1989. pp. 5-10 7

Cicurel, F. *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris. Clé International. 1985 7

Courtillon, J. « Que devient la notion de progression ? » dans *Le français dans le monde*, n°153. 1980. pp. 89-97 8

Courtillon, J. – Pour une grammaire notionnelle – dans *Langue française*, n° 68, 1985, pp. 32-47. 8

Desmarais, L. et Monique Duplantie. – Approche communicative et grammaire – dans *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal, CEC/CEPCEL, 1986, pp. 41-56. 8

De Vriendt, S. – L'enseignement de la grammaire et ce qu'en pensent les professeurs et les élèves – dans *Revue de phonétique appliquée*, n° 81,1986, pp. 351-363. 9

Fève, G. – Pour une approche des grammaires d'apprentissage – dans *Le français dans le monde*, n° 189, Paris, Hachette/Larousse,1984, pp. 40-45. 9

Jaussaud, F. – Faut-il mettre un bonnet rouge à la grammaire française – *Le français dans le monde*, n° 222, Paris, Hachette/Larousse,1988, p. 45-50. 9

Jones, C. – Teaching Grammar within a Communicative Framework – dans *Focus on the learner*, British Council, 1983 Bologna Conference, 1983. 9

Kramsch, C. – La réflexion métalangagière – dans *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Crédif/Hatier, 1984, pp. 87-98. 10

Lamy, A. – Grammaire nouvelle ? Questions pour des questions – *Le français dans le monde*, n° 206, Paris, Hachette/Larousse, 1987, pp. 43-47. 10

LeBlanc, R. *Étude nationale sur les programmes de français de base, rapport préliminaire*, L'Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1989. 10

Legoux, M. N. – Après la cinquième roue de la charrette, la roue de secours : le professeur – dans *Didactique en question*, Beloeil, Éditions La Lignée, 1986, pp.137-141. 11

Littlewood, B. – La grammaire : quel est son rôle dans le nouvel enseignement des langues ? – dans *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, vol. 8, n° 1-2, Montréal, 1986, pp. 9-17. 11

Moirand, S. – La grammaire dans l'apprentissage de la production écrite – dans *Situations d'écrit*, Paris, CLE International, 1979, pp. 145-163. 12

Moirand, S. et al. – Et la grammaire – dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 1989. 12

Nemni, M. – Si communication savait... Si grammaire pouvait... – dans *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 42, n° 2, 1985, pp. 288-306. 12

Rodriguez, C. – La grammaire, cinquième roue de la charrette ? – dans *Didactique en question*, Beloeil, Éditions La Lignée, 1986, pp. 128-136. 12

Roulet, E. – Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes (1) – dans Bouacha A. A. *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1978. 13

Rutherford, W. E. *Second Language Grammar : Learning and Teaching*, New York, Longman, 1987. 13

Rutherford, W. et M.Sharwood Smith (réd.). *Grammar and Second Language Teaching*, New York, Newbury House Publishers, 1987. 13

Séguin, H. – La conjugaison française revisitée – dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 42, n° 5, 1986, pp. 968-983. 15

Vigner, G. *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette, 1984. 15

Ouvrages pratiques

Arseneault, R.H. et C. Tardif. *Collection Opus 2000*. Montréal: Centre éducatif et culturel, 1986. 19

Audet, M. et R. Tremblay. *Special Edition*. Montréal: Centre éducatif et culturel, 1987. 19

Bellemare, Y. et al. *Code 001 pour communiquer par écrit*. Montréal: Hurtubise HMH, 1987. 19

Blain, R. *Pratiques d'écriture-Cahier A, Cahier B*. Boucherville, Vézina Éditeur, 1989. 19

Breau-Savoie, C. et al *La pratique de la grammaire 1, 2, 3, 4, 5, 6*. Montréal: Guérin, 1983. 19

Brun, C. et M.C. Brunet. « Les 12 commandements du chef » dans Le français dans le monde, nº 186, Paris, Hachette/Larousse, 1984a, pp. 66-67. 19

Brun, C. et M.C. Brunet. « Avec des bruits » dans Le français dans le monde, no 186, Paris, Hachette/Larousse,1984b, pp. 68-69. 20

Cabán, E. et al. *Circuit 1*. Montréal, Guérin, 1987. 20

Capelle, G. et A. Raasch. *Avec plaisir 1-2*. Paris, Hachette, 1986. 20

Celce-Murcia, M. et S. Hilles. Techniques and Resources in Teaching Grammar. Oxford, Oxford University Press, 1988. 20

Champseix, E. et E. Champseix. « La faute et comment s'en servir » dans *Le français dans le monde*, nº 212, Paris, Hachette/Larousse,1987, pp. 44-47. 20

Chantelauve, O. « Records sur les superlatifs » dans *Le français dans le monde*, nº 212, Paris, Hachette/Larousse, 1987, Fiches pratiques I,II. 21

Cintas, P. F. et J.P. Descliés. « Signification des temps grammaticaux » dans *Le français dans le monde*, nº 214, Paris, Hachette/Larousse,1988, pp. 54-59. 21

Comeau, R. F. « Interactive Oral Grammar Exercises » dans Rivers, W. M. (réd.) : *Interactive Language Teaching*, 1987, pp. 57-69. 21

Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Les Services éducatifs en langue anglaise,1988. *Carrières et professions*. 21

Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Les Services éducatifs en langue anglaise. *Divertissements : télévision*, 1988. 22

Connolly, A.M. et al. *Clé pour la grammaire*. Montréal, Guérin, 1989. 22

Courtillon, J. et S. Raillard. *Archipel*. Paris, Didier, 1982. 23

Dupré Latour, S. et G.D. de Salins. *Premiers exercices de grammaire*, 1983. de Salins, G. D. *Nouveaux exercices de grammaire*, 1985. de Salins, G. D. et S. Dupré Latour *Exercices de grammaire : Perfectionnement*, Paris, Hatier, 1988. 23

Gagné, A. et al. *Alternatives*, Montréal, Éditions Marcel Didier, 1987. 23

Gibert, P., Greffet, P. et al. (1988) : *Bonne route 1*, Paris, Alliance française/Hachette. 23

Guberman, S. «Étude comparée de trois approches à la correction des erreurs dans les compositions écrites » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 44, nº 4, 1988, pp. 702-714. 24

Harmer, J. *Teaching and Learning Grammar*. New York, Longman, 1986 24

Jaussaud, F. « Et si on apprenait à conjuguer ? » dans *Le français dans le monde*, n°211, Paris, Hachette/Larousse, 1987, pp. 41-46 25

Martin, S. et J.P. Issenhuth. *Le petit code, cahier d'activités, 2, 3*, Montréal, Les Éditions HRW ltée, 1988 25

Mazarguil, V. et al. « Jeu de l'oie des pronoms personnels » dans *Le français dans le monde*, n°191,Paris, Hachette/Larousse, 1985, pp. 52-53 25

McKay, S. L. *Teaching Grammar : Form, Function and Technique*. New York, Pergamon Press, 1985 25

Monnerie-Goarin, A. et M.T. Bréant. *Le français au présent : exercices de grammaire*. Paris, Didier/Hatier, 1988 25

Moura, J.M. et al. « Direction avenir » dans *Le français dans le monde*, n°197, Paris, Hachette/Larousse,1985, pp. 56-62 26

Paccagnimo, C. et M.L. Poletti. *Grand large*, Paris, Hachette, 1987 26

Pérez, M. « Techniques de correction dans les discussions de groupes » dans *Didactique en question*, Beloeil, Éditions La Lignée, 1986, pp. 210-221 26

Rebouliet, A. et al. *Méthode Orange*, 1979. Version canadienne : Dupiantie, M. et J. Lamothe. Montréal, Centre éducatif et culturel, 1981-1982 26

Rinvolucri, M. *Grammar Games : Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984 26

Rocca, C. et D. Seralini. « Cuisiner la grammaire » dans *Le français dans le monde*, n°196, Paris, Hachette/Larousse, 1985, pp. 70-73 27

Schmitt, M. et M.C. Villaroel. « Impérativement vôtre » dans *Le français dans le monde*, n°219,Paris, Hachette/Larousse, Fiche pratique 1, 1988 27

Tardif, C. et R.H. Arseneault. *L'indispensable*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1990 27

Thernien, M. *Détrompez-vous*. Cahier A, Cahier B, Boucherville, Vézina Éditeur, 1989 27

Tremblay, R. et al. *Se lancer en affaires avec un jeu*. L'Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1989 27

Ur, P. *Grammar Practice Activities : A Practical Guide for Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988 28

Vincent, J. *Orthographe 1*, Montréal, Guérin, 1987 28

Vincent, J. *Orthographe 2*, Montréal, Guérin, 1988 28

Walz, J. C. *Error Correction Techniques for the ESL Classroom*, Washington,The Center for Applied Linguistics and Harcourt, 1982 28

Ouvrages théoriques

Allsop, J. - The Meaning of Grammar - dans *Focus on the Learner*, British Council, 1983, Bologna Conference.

L'auteur tend à démontrer que même s'il était interdit à un professeur d'enseigner la grammaire, il l'enseignerait quand même, parce que la grammaire est un système bien organisé et bien défini dont l'enseignement rassure le professeur. Il maintient aussi que si les élèves veulent apprendre la grammaire, c'est qu'ils souhaitent être considérés comme des gens instruits et non comme des ignorants. De plus, il avance que l'apprentissage de la grammaire sécurise aussi l'élève. Allsop affirme que c'est parce que les professeurs et les élèves sont rassurés par la grammaire qu'il faut continuer à l'enseigner et à l'apprendre.

Cependant, il considère que la pédagogie de la grammaire devrait être améliorée pour la libérer de son jargon compliexe qui ne facilite pas la tâche de l'élève. Il suggère ainsi d'avoir recours à des diagrammes ou encore à des dessins pour favoriser chez l'élève la compréhension de certains faits de la grammaire. Il apporte plusieurs exemples pour illustrer cette proposition.

Balcom, P. - Should We Teach Grammar? - dans *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 7, n° 1,1985, pp. 37-45.

Krashen, dans sa théorie du moniteur, met de l'avant la non-nécessité de l'enseignement de la grammaire, parce que l'apprentissage de la grammaire ne se métamorphose pas en acquisition de la langue seconde.

Balcom conteste ce point de vue. Elle soutient que la grammaire doit être enseignée et apprise, car elle constitue un outil précieux pour les apprenants. Elle leur permet de mieux comprendre et de mieux analyser le système langagier qu'ils veulent apprendre.

S'inspirant de modèles d'apprentissage (Reynolds, Flagg, 1977; Wingfield, 1979), elle propose ensuite des pistes :

- les notions grammaticales enseignées doivent répondre aux besoins des apprenants;
- les notions grammaticales enseignées doivent prendre appui sur des notions grammaticales déjà connues des apprenants;
- les notions grammaticales doivent faire l'objet d'apprentissages répétés.

Finalement, elle souhaite que des recherches soient entreprises dans les salles de classe pour, d'une part, découvrir des techniques d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire et, d'autre part, déculpabiliser les professeurs qui enseignent la grammaire.

Beacco, J. C. - Quel éclectisme en grammaire ? - dans *Le français dans le monde*, n° 208, Paris, Hachette/Larousse, 1987, pp. 65-70.

Après avoir mis en évidence l'éclectisme dans les pratiques d'enseignement de la grammaire chez les enseignants ou les enseignantes, qu'il croit être la conséquence de leur formation, l'auteur met en lumière l'éclectisme dans l'exploitation de la grammaire qui se traduit dans le matériel pédagogique. Il tente ensuite de cerner des critères de sélection du traitement grammatical moins liés à la formation des individus, mais qui seraient plutôt basés sur la nature des tâches pédagogiques et la forme des descriptions linguistiques.

Loin de condamner cet éclectisme, il le croit nécessaire et estime que l'on ne peut rejeter toutes les descriptions linguistiques qui ont le vu jour récemment : linguistique de l'énonciation, pragmalinguistique, grammaires textuelles et analyses de discours, sociolinguistique, etc. Il juge même que cet éclectisme grammatical est imposé par la méthodologie communicative elle même, car une même description ne peut rendre compte de toutes les régularités du système de la langue. C'est pourquoi, il constate que l'on assiste actuellement à une fusion des diverses descriptions linguistiques qui, à leur tour, ajoutent à l'éclectisme déjà existant.

Il propose que l'on fasse, ainsi que le suggèrent d'Hainaut (1977), Dalgalian et al. (1981), l'analyse des tâches soumises aux apprenants pour ensuite y faire correspondre une description linguistique appropriée. C'est ainsi qu'il reprend les caractéristiques du modèle linguistique avancé par Culioli et Desclés (1981) qu'il illustre. Il conclut en souhaitant que les méthodologues cessent leur quête d'un modèle monolithique, mais puisent plutôt à diverses sources en fonction des activités d'enseignement/apprentissage.

Besse, H. - Tendances actuelles des pratiques de l'enseignement du français langue étrangère - dans Lafayette, B. (réd.) *L'enseignement du français aux États-Unis*, Paris, Didier Érudition, 1988.

C'est en explorant les théories sous-jacentes à quatre pratiques :

1. Accès au sens des signes étrangers.
2. Enseignement des régularités grammaticales.
3. Dialogues élaborés ou documents authentiques.
4. Progression d'enseignement dans les manuels en usage en France.

que Besse fait voir que l'évolution de la didactique des langues secondes suit plus «le mouvement du balancier que celui de la spirale» (les pratiques ne sont pas tellement nouvelles) et qu'elle doit établir des distances avec les sciences normatives et descriptives afin d'être en mesure de passer à une évolution spiralique.

Tendances actuelles

1. Accès au sens des signes étrangers

La langue maternelle est considérée comme une aide à l'apprentissage d'une langue étrangère surtout pour les adolescents et les adultes.

2. Enseignement des régularités grammaticales

L'apprentissage des régularités grammaticales est une activité qui a peu d'influence sur le processus d'apprentissage d'une grammaire intériorisée telle qu'elle est décrite dans un article de 1986 recensé plus loin. Pour ce qui est de la réflexion sur la grammaire de la langue, il estime qu'elle peut se faire en classe à la condition d'outiller les apprenants pour qu'ils soient en mesure de la réussir, car ceux-ci ne peuvent pas réfléchir sur des concepts qu'ils ne connaissent pas.

3. Dialogues fabriqués ou documents authentiques

La plupart des manuels présentent des dialogues fabriqués qui sont moins normés qu'autrefois ainsi que des documents authentiques. Besse recommande l'emploi de ces derniers surtout pour aider à accroître la compréhension.

4. Progression d'enseignement

La progression est moins rigide, moins linéaire et mieux adaptée aux besoins des apprenants. En résumé, Besse considère que les pratiques ont peu changé. Ce sont surtout les rôles attribués aux professeurs et aux élèves qui ont été grandement modifiés. On enseigne moins une L2 qu'on aide à l'apprendre dans des pratiques de communication.

Besse, H. et R. Porquier. *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier, 1984.

Dans ce livre, les auteurs présentent une synthèse des théories et des pratiques qui ont cours sur la grammaire, de même que les principes pour en évaluer la valeur et la portée. L'ouvrage comprend trois parties dont les deux premières ont été écrites par Besse et la troisième par Porquier.

Besse commence par faire état des acceptions multiples du terme grammaire; il décrit ensuite des modèles linguistiques des articles et des verbes en français. Finalement, il passe en revue et critique les pratiques grammaticales en salle de classe qu'il regroupe sous trois rubriques : la grammaire explicitée, les exercices grammaticaux et la grammaire implicitée.

Porquier, dans la dernière partie du livre, essaie d'établir une relation entre les descriptions linguistiques et le processus d'acquisition d'une langue et s'intéresse à l'appropriation de la grammaire par les apprenants. Il fait état des fondements des recherches qui ont trait à l'analyse des erreurs et au développement de l'interlangue pour, à la fin, faire ressortir les implications d'ordre psycholinguistique liées au processus d'apprentissage de la langue.

Les auteurs concluent en rappelant que les descriptions linguistiques et l'acquisition d'un savoir grammatical par les élèves sont toujours importantes. Les premières rendent compte de la diversité des interprétations à donner à la grammaire et la seconde facilite l'apprentissage. Selon eux, c'est au professeur de langue de choisir les descriptions qui conviennent à son public d'apprenants, afin d'aider ceux-ci à construire leur propre grammaire de la langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre.

Besse, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif-Hatier, 1985.

Dans ce livre, Besse fait l'historique de l'évolution de l'enseignement des langues étrangères par le biais des positions théoriques, linguistiques et autres, qui ont eu cours au fil des siècles, aussi par le circuit de trois ensembles pédagogiques qui ont marqué leur époque et qu'il inscrit dans le courant de la méthode structuro-globale-audiovisuelle (S.G.A.V.), ***Voix et Images de France***, ***De Vive Voix*** et ***Archipel***, produits par des chercheurs du Crédif, et finalement à la lueur des pratiques qui caractérisent chacun de ces ensembles.

Dans le premier chapitre, il expose les critères qu'il a retenus pour bâtir sa typologie des sept méthodes étudiées (naturelle, grammaire-traduction, lecture-traduction, directe, audio-orale, audiovisuelle, communicative et cognitive) :

1. Démarche choisie pour aider les élèves à saisir le sens des signes étrangers qu'on leur présente.

1. Accès au sens des signes étrangers.
2. Enseignement des régularités grammaticales.
3. Dialogues élaborés ou documents authentiques.
4. Progression d'enseignement dans les manuels en usage en France.

que Besse fait voir que l'évolution de la didactique des langues secondes suit plus «le mouvement du balancier que celui de la spirale» (les pratiques ne sont pas tellement nouvelles) et qu'elle doit établir des distances avec les sciences normatives et descriptives afin d'être en mesure de passer à une évolution spiralique.

Tendances actuelles

1. Accès au sens des signes étrangers

La langue maternelle est considérée comme une aide à l'apprentissage d'une langue étrangère surtout pour les adolescents et les adultes.

2. Enseignement des régularités grammaticales

L'apprentissage des régularités grammaticales est une activité qui a peu d'influence sur le processus d'apprentissage d'une grammaire intériorisée telle qu'elle est décrite dans un article de 1986 recensé plus loin. Pour ce qui est de la réflexion sur la grammaire de la langue, il estime qu'elle peut se faire en classe à la condition d'outiller les apprenants pour qu'ils soient en mesure de la réussir, car ceux-ci ne peuvent pas réfléchir sur des concepts qu'ils ne connaissent pas.

3. Dialogues fabriqués ou documents authentiques

La plupart des manuels présentent des dialogues fabriqués qui sont moins normés qu'autrefois ainsi que des documents authentiques. Besse recommande l'emploi de ces derniers surtout pour aider à accroître la compréhension.

4. Progression d'enseignement

La progression est moins rigide, moins linéaire et mieux adaptée aux besoins des apprenants. En résumé, Besse considère que les pratiques ont peu changé. Ce sont surtout les rôles attribués aux professeurs et aux élèves qui ont été grandement modifiés. On enseigne moins une L2 qu'on aide à l'apprendre dans des pratiques de communication.

Besse, H. et R. Porquier. *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier, 1984.

Dans ce livre, les auteurs présentent une synthèse des théories et des pratiques qui ont cours sur la grammaire, de même que les principes pour en évaluer la valeur et la portée. L'ouvrage comprend trois parties dont les deux premières ont été écrites par Besse et la troisième par Porquier.

Besse commence par faire état des acceptions multiples du terme grammaire, il décrit ensuite des modèles linguistiques des articles et des verbes en français. Finalement, il passe en revue et critique les pratiques grammaticales en salle de classe qu'il regroupe sous trois rubriques : la grammaire explicitée, les exercices grammaticaux et la grammaire implicitée.

Porquier, dans la dernière partie du livre, essaie d'établir une relation entre les descriptions linguistiques et le processus d'acquisition d'une langue et s'intéresse à l'appropriation de la grammaire par les apprenants. Il fait état des fondements des recherches qui ont trait à l'analyse des erreurs et au développement de l'interlangue pour, à la fin, faire ressortir les implications d'ordre psycholinguistique liées au processus d'apprentissage de la langue.

Les auteurs concluent en rappelant que les descriptions linguistiques et l'acquisition d'un savoir grammatical par les élèves sont toujours importantes. Les premières rendent compte de la diversité des interprétations à donner à la grammaire et la seconde facilite l'apprentissage. Selon eux, c'est au professeur de langue de choisir les descriptions qui conviennent à son public d'apprenants, afin d'aider ceux-ci à construire leur propre grammaire de la langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre.

Besse, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif-Hatier, 1985.

Dans ce livre, Besse fait l'historique de l'évolution de l'enseignement des langues étrangères par le biais des positions théoriques, linguistiques et autres, qui ont eu cours au fil des siècles, aussi par le circuit de trois ensembles pédagogiques qui ont marqué leur époque et qu'il inscrit dans le courant de la méthode structuro-globale-audiovisuelle (S.G.A.V.). ***Voix et images de France***, ***De Vive Voix*** et ***Archipel***, produits par des chercheurs du Crédif, et finalement à la lueur des pratiques qui caractérisent chacun de ces ensembles.

Dans le premier chapitre, il expose les critères qu'il a retenus pour bâtir sa typologie des sept méthodes étudiées (naturelle, grammaire-traduction, lecture-traduction, directe, audio-orale, audiovisuelle, communicative et cognitive).

1. Démarche choisie pour aider les élèves à saisir le sens des signes étrangers qu'on leur présente.

2. Démarche utilisée pour enseigner la grammaire.
3. Manière dont la L2 est présentée aux élèves.
4. Ordre et regroupements selon lesquels les éléments lexicaux et morpho-syntaxiques de L2 sont introduits ou travaillés en classe (progression).

Les chapitres 2 à 4 sont consacrés à l'étude des trois ensembles pédagogiques cités plus haut.

En conclusion, il fait le constat que les pratiques observées dans ces trois ensembles sont le fait d'une continuité et d'un renouvellement de la méthode S.G.A.V. et qu'elles ne relèvent pas de la pédagogie générale. Cela signifie pour lui que la formation des enseignants d'une langue étrangère devrait dépendre d'une discipline autonome, la Didactique des langues secondes.

Besse, H. – Enseignement/Apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques – dans *Les langues modernes*, n° 2, 1986, pp. 19-33.

Besse aborde le problème de l'absence de statut de la Didactique des langues étrangères (DLE) dans les universités françaises qui se répercute dans la formation des enseignants de français langue étrangère. À cause de cette absence de statut, les enseignants sont en effet peu formés à la DLE.

Ensuite, il présente trois acceptions du mot grammaire – grammaire intériorisée, description grammaticale, théorie grammaticale – qui font référence à des réalités distinctes.

La première, la grammaire intériorisée, est celle que l'enfant acquiert dans un milieu naturel. La description grammaticale est le résultat de l'observation méthodique d'une langue, tandis que la dernière se rapporte à un modèle abstrait qui n'est pas nécessairement lié à une langue en particulier.

Puis, il affirme que par leur formation les enseignants de DLE transmettent un savoir grammatical traditionnel (deuxième et troisième acceptions) auquel ils ont été formés. Ils éprouvent de ce fait des difficultés, car le savoir qu'ils transmettent ne reflète pas la grammaire intériorisée de l'élève. Afin de trouver une solution à ce problème, Besse propose que les enseignants aient recours à des exercices de conceptualisation qui « prennent appui, d'une part, sur la grammaire que les élèves ont déjà intériorisée de la L2 et, d'autre part, sur le potentiel métalinguistique de L2, c'est-à-dire les souvenirs qu'ils ont gardés du ou des modèles métalinguistiques qu'ils ont appris avec leur L1 ou une première L2 et les habitudes culturelles de réflexion sur la langue inhérentes à leur univers de départ ».

Il termine son article en démontrant qu'il est impossible, tel que le soutient Krashen, de recréer en salle de classe les conditions identiques d'un milieu naturel, car une classe de L2 se caractérise par le fait que l'objet d'enseignement et d'apprentissage est « aussi le moyen principal par lequel on enseigne/apprend et que plusieurs activités métalinguistiques y prennent place ».

Bourguignon, C. et M. Candelier – Réflexion guidée sur la langue maternelle et apprentissage d'une langue étrangère – dans *Les langues modernes*, n° 2-3, 1984, pp. 147-165.

À partir du constat qu'il y a un cloisonnement étanche entre l'enseignement de la langue maternelle et celui de la langue étrangère et que l'accès au sens étranger pose des problèmes aux apprenants, les auteurs ont mis en place une mise à l'essai auprès d'un public scolaire pour vérifier comment une conduite de réflexion menée à partir de la langue maternelle pouvait aider les élèves dans leur accession au sens de la langue étrangère.

Après avoir décrit la mise à l'essai, ils concluent que les sujets auprès desquels une intervention pédagogique explicative des concepts grammaticaux de la langue maternelle et de leurs corollaires en langue étrangère avait été menée démontraient une meilleure performance en L2 que les sujets du groupe témoin pour lesquels les enseignants n'avaient pas établi de lien explicite entre les exercices de réflexion sur la langue maternelle et les exercices de production en L2.

Partant de là, ils ont conçu un matériel pédagogique plus poussé que celui produit au moment de la première mise à l'essai, afin de cerner de façon plus précise les stratégies réflexives des apprenants ainsi que leur recours à des outils métalinguistiques car ils croient que les élèves ont besoin d'approfondir de façon consciente et réfléchie leur grammaire d'apprentissage.

Ils font ensuite état d'une mise à l'essai de ce nouveau matériel pédagogique et ils en tirent des conclusions qui ne peuvent, comme ils le soulignent, être généralisables à cause du petit nombre de sujets. Dans l'interprétation de leurs résultats, ils font ressortir les bienfaits d'une réflexion grammaticale explicite guidée par les enseignants et présentent des voies pour des recherches futures sur le sujet en se fondant sur les résultats qu'ils ont obtenus.

Bourguignon, C. et M. Candelier. - La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère - dans *Les langues modernes*, n° 2, 1988, pp. 19-34.

Bourguignon et Candelier se situent dans le courant cognitiviste en ce qu'ils conçoivent la nécessité pour les apprenants d'un travail réflexif sur leur langue maternelle ainsi que sur la nouvelle langue qu'ils sont en train d'apprendre. Cette réflexion, d'après eux, doit porter sur tous les domaines de la langue. Ils soumettent à notre attention deux exemples de réflexion de notions grammaticales, l'une en langue maternelle (allemand) et l'autre en langue seconde (français) et présentent une démarche détaillée en cinq phases (synthétisée en annexe) pour permettre aux apprenants de construire une notion grammaticale :

Phase 1 : Sensibilisation sémantique
Phase 2 : Critère formel
Phase 3 : Construction spontanée
Phase 4 : Construction guidée
Phase 5 : Etiquetage

Leur approche s'inscrit, disent-ils, dans un pédagogie de la découverte.

Bourguignon, C. et L. Dabene. - Le métalangage : un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère - dans *Le français dans le monde*, n° 177, Paris, Hachette/Larousse, 1983, pp. 145-149.

Les auteures se disent insatisfaites des orientations nouvelles prônées par la didactique des langues étrangères en ce qui a trait à l'enseignement/apprentissage d'une grammaire implicitée, parce que cette approche pose des problèmes aux enseignants et aux apprenants.

Elles croient que la grammaire doit être explicitée et souhaitent que des recherches soient entreprises par des spécialistes de la langue maternelle et de la langue étrangère pour essayer de trouver une métalangue commune aux deux langues, langue maternelle et langue étrangère, afin de permettre aux apprenants d'effectuer le parcours de la langue maternelle à la langue étrangère (**LM ➡ LE**) par la voie d'un travail métalinguistique. Ensuite, elles nous font part d'une recherche qui leur a permis de constater que la terminologie de la métalangue différait selon les élèves à cause de la variété des manuels utilisés et des enseignements reçus et qui a mis en évidence que les sujets amenés à réfléchir sur le système de **LM** et ensuite sur le système de **LE** réussissaient mieux en langue étrangère que ceux qui n'avaient pas été entraînés à cette réflexion.

Calvé, P. - Le déclin de l'empire des grammairiens - (Première partie) dans *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, vol.10, n° 2, Montréal, 1989, pp. 5-11.

Calvé démontre qu'il y a une incompatibilité réelle entre l'enseignement de la communication et l'enseignement de la grammaire et avance que l'avènement de l'approche communicative a réduit le rôle que la grammaire jouait dans l'enseignement d'une langue seconde. Il considère que la grammaire a toujours un rôle à jouer, bien qu'il soit différent de celui d'autrefois, et qu'il faut rechercher une nouvelle façon de l'intégrer à l'enseignement sans quoi l'on ne pourrait parler de compétence de communication en excluant l'une de ses composantes qu'est la composante linguistique. Il distingue quatre types de grammaires : linguistique, psychologique, sociologique et pédagogique, et soutient que le développement de cette dernière doit se construire à partir des modèles, des règles, des activités correspondant à la réalité de la salle de classe.

L'auteur annonce que dans la deuxième partie de cet article (à paraître) il étudiera le sens et la valeur d'une grammaire pédagogique.

Candelier, M. - La réflexion sur la langue. D'où vient-elle et qu'en ferons-nous ? - dans *Les langues modernes*, n° 2, 1986, pp. 59-73.

Candelier commence et termine son article par des questions : « D'où vient la réflexion sur la langue? Qu'en ferons-nous? Faut-il faire réfléchir sur la langue quand on enseigne une langue étrangère? Sur quels aspects de la langue peut-on, doit-on faire réfléchir? »

Entre la première et la dernière série de questions, l'auteur ne fournit pas vraiment de réponses; il fait plutôt l'historique de la pratique de la réflexion sur la langue, propose des pistes pour tenter de trouver réponse à ces

questions en présentant et en discutant trois modèles d'enseignement explicite de la grammaire :

1 l'enseignant énonce les régularités
l'élève découvre les régularités en réfléchissant
2 l'enseignant fait accéder à des savoirs métalinguistiques nouveaux
l'enseignant travaille à partir des représentations métalinguistiques dont l'élève dispose
3 le travail métalinguistique intervient après l'intériorisation
le travail métalinguistique aide à l'intériorisation

Il affirme que pour décider de ce qu'il convient de faire de la réflexion sur la langue, il est nécessaire de prendre position sur les problèmes qu'il définit, que pose chacun des axes.

Il conclut en affirmant qu'il lui est impossible de conclure, parce que trop de problèmes restent à résoudre : la réflexion sur les axes doit se poursuivre, le manque de temps accordé à l'enseignement/apprentissage des langues rend difficile la réflexion sur la langue, les recherches faites à ce jour ne nous permettent pas de déterminer les points sur lesquels il faudrait faire réfléchir, les enseignants ne sont pas formés à cette pratique, les manuels ne suffisent pas et le manque de travaux de recherche sur le sujet est indéniable.

Celce-Murcia, M. - Making Informed Decisions About the Role of Grammar in Language Teaching - dans *TESOL Newsletter*, vol. XIX, n° 1, 1985.

L'auteure avoue décevoir les professeurs, de plus en plus nombreux, qui lui demandent si elle partage les points de vue de Lado et de Gattegno (pro enseignement de la grammaire) ou ceux de Krashen et Terrel (anti), car elle doit nuancer sa réponse, alors que les professeurs s'attendent à une prise de position ferme sur laquelle ils pourraient appuyer leurs pratiques d'enseignement.

Elle estime, dans l'état actuel de la recherche, qu'il n'y a pas de réponse qui conviendrait à toutes les situations d'enseignement et d'apprentissage, du fait que plusieurs variables doivent être considérées.

Elle pense, tout d'abord aux caractéristiques des apprenants (âge, niveau de scolarité, etc.) puis aux objectifs poursuivis par la formation (besoins des apprenants, objectifs de compréhension ou d'expression).

Finalement, afin d'aider les professeurs à en venir à une prise de décision éclairée, elle leur fournit des outils, sous forme de trois tableaux. Le premier tableau permet de définir clairement la clientèle d'apprenants et les objectifs de formation poursuivis, le deuxième a trait aux types d'exercices qui focalisent l'attention sur la forme et le dernier est relatif aux techniques de correction efficaces et moins efficaces.

Charaudeau, Patrick. - La grammaire, c'est pas du bidon ! - dans *Bulletin de L'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, Montréal, vol. 10, n° 3-4, 1989, pp. 5-10.

Charaudeau reconnaît l'importance de la grammaire et soutient que la grammaire traditionnelle a besoin d'être repensée si elle veut tenir compte des exigences, non seulement de la langue, mais aussi de la communication. Il faudrait, selon lui, réviser la terminologie et les catégories grammaticales, tout en illustrant mieux les rapports entre grammaire et discours.

Il prétend que la terminologie traditionnelle, articulée autour de la syntaxe de la langue devrait faire place à une dénomination à caractère sémantique. De plus, les mots grammaticaux devraient être réunis selon ce qu'il appelle les opérations sémantiques. Finalement, il croit qu'une grammaire révisée devrait illustrer des points de grammaire qui contribuent à caractériser les divers types de discours. Pour bien faire saisir au lecteur la portée des changements souhaités, il exemplifie chacune de ses trois propositions.

Cicurel, F. *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, Clé international, 1985.

À partir d'observations faites en salle de classe, l'auteure analyse le métalangage auquel des professeurs de français langue étrangère auprès d'une clientèle d'adultes ont recours pour communiquer avec leurs élèves pour leur faire comprendre la langue et pour les amener à communiquer dans la langue qu'ils sont en train d'apprendre.

Elle conclut que l'usage d'une métalangue est inévitable, car dans une classe de langue la langue est à la fois l'objet de l'enseignement et l'outil par lequel se fait la communication et «qu'activité métalinguistique et activité de communication sont indissociables».

Courtillon, J. - Que devient la notion de progression ? - dans *Le français dans le monde*, n° 153, 1980, pp. 89-97.

A la question posée, Courtillon répond que, à la suite des résultats récents de recherche, la problématique de la progression est changée.

On ne peut, comme par le passé, établir une progression qui ne soit que linguistique, allant du simple au complexe, si l'on veut tenir compte des concepts nouveaux qui ont fait leur apparition (compétence de communication, fonction, notion, etc.). Il faut plutôt penser à une réorganisation des données (dont elle fait valoir les attributs) qui comporterait les trois opérations suivantes :

- regrouper un ensemble de structures linguistiques au service de macro-fonctions constituant des ensembles de communication choisis comme étant pertinents pour un public donné ;
- insérer ces ensembles dans le contexte situationnel et thématique convenant à ce public ;
- établir à l'intérieur de ces ensembles une progression morpho-syntaxique et notionnelle allant du simple au complexe.

Ensuite, elle pose le problème des types d'exercices les plus aptes à favoriser l'apprentissage grammatical dans une perspective communicative où la grammaire s'apprend après contact avec la langue étudiée. Afin de répondre au style d'apprentissage de tous les apprenants, elle soumet des exercices d'appropriation de la morpho-syntaxe, des exercices qui établissent les équivalences «**signifié notionnel = structure de la langue**» ainsi que le recours à la technique de la conceptualisation pour permettre la découverte d'une règle.

Courtillon, J. - Pour une grammaire notionnelle - dans *Langue française*, n° 68, 1985, pp. 32-47.

L'auteure fait valoir qu'une description linguistique dite scientifique des faits de langue s'adresse à un public distinct et poursuit des buts différents d'une description de ceux-ci à des fins d'apprentissage d'une langue seconde et que la première description ne peut convenir à la clientèle de la deuxième. Aussi, elle établit la différence entre l'apprentissage de la grammaire de la langue maternelle, qui ne vise pas l'apprentissage d'une langue puisque le sujet communique déjà dans sa langue maternelle, mais vise plutôt à l'amener à conceptualiser celle-ci, et l'appropriation d'une langue seconde qui doit favoriser, selon elle, l'accès au sens.

Elle précise, par la suite, ce qu'elle entend par une grammaire notionnelle qui consiste en un code qui reflète non pas la structure d'une langue naturelle, mais fournit les traits conceptuels universels de l'expérience de l'homme dans le monde. Elle avance, cependant, qu'une grammaire notionnelle ne peut rendre compte de tous les éléments, parce que «l'apprentissage en langue étrangère est d'abord d'ordre syntactico-lexical». Elle exemplifie sa conception d'une grammaire notionnelle à l'aide des temps du passé et du groupe nominal.

Elle achève son exposé en traitant d'une « grammaire d'élaboration », que d'autres auteurs nomment «grammaire d'apprentissage», qui correspond à une grammaire construite par l'apprenant au fur et à mesure que celui-ci découvre et intériorise les rapports entre concepts ou notions et formes.

Le besoin d'un métalangage pour expliciter ces rapports varient, selon elle, selon les apprenants. Conséquemment à cette prise de position, elle soutient que la démarche pédagogique qui s'appuie sur ce point de vue privilégie un traitement des règles de grammaire après que l'étudiant a été exposé au discours, afin de favoriser l'autonomie de l'apprenant dans la recherche du sens.

Desmarais, L. et M. Dupiantie. - Approche communicative et grammaire - dans *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, Montréal, CEC/CEPCEL, 1986, pp. 41-56.

Cet article présente d'abord une rétrospective de la place et du rôle de la grammaire dans les approches précédentes, pour ensuite faire état de concepts qui ont marqué l'évolution de la didactique des langues : compétence linguistique / compétence de communication, centration sur l'apprenant, acquisition des langues, acquisition / apprentissage. Les auteures font connaître des positions diverses de didacticiens pour ce qui concerne l'enseignement de la grammaire dans une approche communicative. Ensuite, elles proposent à notre réflexion une grille, adaptée de Celce-Murcia (1985), nous permettant d'évaluer l'importance à accorder à la grammaire selon les besoins des appre-

nants, les objectifs d'apprentissage et les buts poursuivis par les institutions scolaires.

En fait, elles font valoir que la place et le rôle de la grammaire dans l'approche communicative ne sont pas déterminés - a priori - comme c'était le cas autrefois, mais plutôt en raison des circonstances de l'enseignement et de l'apprentissage. Finalement, les auteures exemplifient les pratiques actuelles à l'aide d'extraits de matériels pédagogiques québécois qui intègrent une grammaire à caractère sémantique.

De Vriendt, S. - L'enseignement de la grammaire et ce qu'en pensent les professeurs et les élèves - dans *Revue de phonétique appliquée*, n° 81,1986, pp. 351-363.

Les résultats d'une recherche empirique, par voie de questionnaires et d'entrevues, effectuée auprès d'élèves adolescents et adultes ainsi que d'enseignants belges francophones, sont rapportés dans cet article.

Dans cette recherche, l'auteure voulait découvrir, d'une part, la manière dont la grammaire de la langue étrangère avait été enseignée aux élèves ainsi que leur appréciation de cet enseignement et, d'autre part, la conception que se font les enseignants de l'enseignement en général et de l'enseignement de la grammaire en particulier.

Les résultats indiquent que :

- les enseignants donnent des règles de grammaire;
- les élèves ont appris des règles de grammaire;
- les adultes veulent recevoir des règles de grammaire;
- moins d'adolescents que d'adultes veulent recevoir des règles de grammaire;
- si le professeur ne donne pas de règles, les élèves n'en réclament pas;
- les sujets trouvent utile de se référer à une règle explicite en cas de besoin.

Par la suite, l'auteure interprète les résultats obtenus.

Finalement, elle conclut en suggérant aux professeurs de **restreindre** l'enseignement explicite de la grammaire - « à ce qui paraît indispensable » - et de **différer** cet enseignement, afin de favoriser l'acquisition du système linguistique par les apprenants.

Fève, G. - Pour une approche des grammaires d'apprentissage - dans *Le français dans le monde*, Paris, Hachette/Larousse, n° 189,1984, pp. 40-45.

Fève souhaite la production de grammaires d'apprentissage adaptées aux clientèles d'apprenants d'une langue seconde, car la grammaire traditionnelle reflète la langue maternelle d'un locuteur idéal et ne peut véritablement venir en aide aux apprenants dans leur apprentissage.

Il en vient à exprimer ce souhait après avoir présenté les résultats de l'étude d'un corpus de langue écrite et avoir comparé celui-ci à un modèle théorique.

Ces grammaires mieux adaptées feraient état des dialectes successifs intériorisés par les apprenants à divers moments de l'apprentissage (niveaux 1, 2, etc.) et rendraient compte des acquis linguistiques et conceptuels des apprenants ainsi que de la façon dont se font leurs apprentissages.

Jaussaud, F. - Faut-il mettre un bonnet rouge à la grammaire française - *Le français dans le monde*, Paris, Hachette/Larousse, n° 222,1988, pp. 45-50.

L'auteure commence par déplorer que l'enseignement de la grammaire soit traditionnel et routinier. Ensuite, elle propose de rajeunir cet enseignement en le centrant sur le verbe. Après avoir vu le présent et les structures grammaticales de base, les élèves passeraient ensuite à l'étude périphérique des structures de base comme l'insertion des adverbes, pour passer ensuite à l'apprentissage d'un autre temps et ainsi de suite.

En somme, elle voudrait que la grammaire française telle qu'on la connaît soit refaite, restructurée autour du verbe et que suive une refonte méthodologique qui favoriserait l'apprentissage de celle-ci en faisant appel à la mémoire visuelle, auditive et gestuelle des élèves afin de la désintellectualiser.

Jones, C. - Teaching Grammar within a Communicative Framework - dans *Focus on the learner*, British Council, 1983 Bologna Conference, 1983.

Jones énumère quelques raisons pour lesquelles le nouveau matériel pédagogique issu de la vague communicative accorde peu d'importance à la grammaire de la langue, surtout au niveau débutant.

C'est tout d'abord, selon lui, à cause de la popularité qu'a connue la nouvelle sélection de contenu à partir des fonctions de la langue. La grammaire est disparue, les fonctions ont pris toute la place. Ensuite, parce que la grammaire est devenue tabou dans l'enseignement d'une langue seconde tout comme la traduction était devenue tabou quand la Méthode directe a vu le jour. Finalement, toujours d'après Jones, c'est surtout à cause de la confusion des termes. Dans une approche structurale, ce sont les structures qui étaient enseignées, alors que dans une approche fonctionnelle, ce sont les fonctions. Il considère que le nouveau contenu d'enseignement devrait comprendre, en plus des fonctions, des catégories sémantico-grammaticales afin d'aider l'élève à communiquer sémantiquement et syntaxiquement.

Il suggère que le nouveau matériel pédagogique pour des élèves de niveau intermédiaire incorpore le traitement d'éléments grammaticaux dans toutes les leçons et que ces éléments soient contextualisés.

Kramsch, C. - La réflexion métalangagière - dans *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Crédif-Hatier, 1984, pp. 87-98.

Par réflexion métalangagière, l'auteure entend une réflexion des processus d'interaction entre les membres d'un groupe d'apprenants engagés dans une activité commune.

Afin de leur venir en aide dans l'analyse de ce processus, elle présente quatre grilles qu'ils auront à remplir pendant ou encore après une activité :

1. Modalités de participation.
2. Observation des tours de parole.
3. Stratégies pour accomplir la tâche et favoriser la cohésion du groupe.
4. Modalités de résolution des problèmes de communication et correction des erreurs.

Après présentation de ces grilles, Kramsch fait part d'une mise à l'essai de celles-ci où les élèves sont d'abord initiés à l'utilisation des grilles dans une activité en langue maternelle et ensuite en français, langue seconde.

Elle fait finalement ressortir les effets bénéfiques de la réflexion métalangière pour les apprenants et pour les enseignants.

Lamy, A. - Grammaire nouvelle ? Questions pour des questions - *dans Le français dans le monde*, n° 206, Paris, Hachette/Larousse, 1987, pp. 43-47.

Après avoir constaté que toute grammaire rabaisse la langue à un ensemble d'éléments qui composent le système langagier, l'auteur s'interroge sur l'efficience de son apprentissage, l'utilité d'apprendre à nommer les composantes de ce système et la pédagogie de la grammaire en général.

Il constate que le recours à l'approche communicative avec ses objectifs communicatifs d'apprentissage n'a pas annihilé les besoins grammaticaux des élèves, car l'étude de la grammaire reste toujours une aide à l'apprentissage d'une langue. C'est pourquoi il ne parle pas de restructuration de la grammaire, mais d'une grammaire nouvelle. En cela, il souhaite que la grammaire ne soit plus le point de départ ou d'arrivée de l'apprentissage mais qu'à partir des actes de parole sélectionnés comme contenu soient reconnues et apprises/enseignées les régularités grammaticales ou encore les variations de formes grammaticales selon les situations de communication.

Il conclut que comme la langue ne change guère, il n'est pas question de faire une grammaire différente et que seules sont nécessaires des modifications d'ordre méthodologique.

LeBlanc, R. *Étude nationale sur les programmes de français de base, rapport préliminaire*, L'Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1989.

Afin de favoriser l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde, un programme de langue devrait incorporer les quatre composantes suivantes : code linguistique, expérience langagière, culture, formation langagière générale.

Pour rendre compte du code linguistique, des unités de langue portant sur l'emploi [intentions de communication (fonctions), réalisations langagières, unités discursives] et sur l'usage [sons, lexique et grammaire].

La sélection de ces unités devrait suivre une analyse d'ordre sémantique, pragmatique et sociolinguistique et les unités devraient être présentées selon une gradation cyclique.

Toutefois, le code ne saurait être le point de départ ou d'arrivée des apprentissages. C'est plutôt la composante

« expérience langagière » qui devrait être le pivot central auquel se grefferaient les autres composantes. Sur le plan méthodologique, les composantes seraient présentées à l'intérieur d'un projet éducatif selon la démarche suivante :

Préparation générale
(sources : langue, pédagogie)

Activité expérientielle

Pré-activité

Activité

Post-activité

(sources : communicatif/expérientiel, culture, formation langagière générale)

Suivi général
(sources : langue, formation langagière générale, culture)

Dans le cadre de cette étude nationale, deux unités types qui incorporent les quatre composantes ont été produites : **Se lancer en affaires avec un jeu** pour la 10e année (décrit plus loin) et **Initiation au voyage** (6e année). L'unité **J'ai faim** (6e année) présente le plan d'une unité qui pourrait être réalisée.

Legoux, M. N. « Après la cinquième roue de la charrette, la roue de secours : le professeur » dans *Didactique en question*, Beloeil, Éditions La Lignée, 1986, pp.137-141.

Cet article est un plaidoyer pour que la grammaire reprenne la place qui lui revient, qui n'est pas celle d'autrefois, dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde. L'auteure est d'avis que la compétence linguistique est une composante importante de la compétence de communication sans laquelle cette compétence de communication ne peut être acquise.

Elle reconnaît que la manière dont la grammaire était enseignée n'était pas toujours motivante pour l'apprenant et que les professeurs devraient effectuer un tournant en contextualisant l'enseignement des formes grammaticales.

Littlewood, B. « La grammaire – quel est son rôle dans le nouvel enseignement des langues ? » dans *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, vol. 8, nos 1-2, Montréal, 1986, pp. 9-17.

Littlewood affirme que la multiplicité des idées véhiculées dans notre domaine depuis quelques années, loin de simplifier la tâche des professeurs, la leur complique parce que toutes ces idées ne sont pas intégrées dans une approche cohérente et qu'elles ne leur fournissent pas un éclairage suffisant pour faire des choix judicieux. Loin de résoudre les problèmes, elles soulèvent des questions tant sur le plan théorique que pratique.

Tout d'abord, sur le plan théorique, la linguistique a donné une vision fonctionnelle de la langue, tandis que les recherches sur l'apprentissage ont mis en évidence les mécanismes auxquels les apprenants ont recours pour intérioriser la langue et que la psychologie a démontré l'importance des facteurs émotifs. Ces résultats de recherche ne remplacent pas, dit-il, ce qui existait, mais viennent ajouter à ce qui existait déjà.

Sur le plan pratique, il affirme que nul n'a su intégrer les dernières découvertes à un modèle pédagogique opératoire cohérent. Il existe bien des modèles, il en cite trois, qui découlent de chacun des apports nouveaux dont il est question dans le paragraphe précédent.

C'est pourquoi il propose la recherche d'une méthode qui incorporerait toutes les contributions anciennes et récentes en un tout sous une appellation non restrictive, comme c'est le cas avec l'approche communicative, ou encore sous le chapeau de l'approche communicative en accordant une extension sémantique à ce terme afin de pouvoir y incorporer des acquis moins récents.

Ensuite, il rappelle les débats sur le rôle et la place de la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue depuis les années soixante et soutient que la grammaire a toujours une place importante. Il attire de plus notre attention sur des types d'activités qui assureraient la prise en compte des idées reçues et qui aideraient l'apprenant à construire sa propre grammaire :

- « activités qui permettent d'intérioriser les règles du système;
- activités qui permettent de transformer ces règles en habitudes cognitives;
- activités où on établit des liens étroits entre structures et messages, non seulement dans des exer-

cices contrôlés mais aussi dans des activités de communication créatives».

En somme, il préconise la recherche d'un nouvel équilibre, car le domaine de la didactique des langues secondes fait vivre une période d'instabilité et d'insécurité aux professeurs de langue.

Moirand, S. - La grammaire dans l'apprentissage de la production écrite - dans *Situations d'écrit*, Paris, CLE International, 1979, pp. 145-163.

Dans ce segment de son ouvrage, Moirand élabore une pédagogie de la grammaire de l'écrit sur deux paliers : exploitation de textes authentiques et réflexion sur des notions grammaticales.

En premier lieu, les élèves bâtissent un corpus, c'est-à-dire qu'ils relèvent dans un ou plusieurs textes authentiques une notion grammaticale qui fait problème. Une fois le corpus constitué, ils sont invités à faire les regroupements nécessaires pour dégager la règle qui régit cette notion.

La deuxième phase de sa démarche consiste à faire réfléchir les apprenants sur leurs productions écrites afin d'en améliorer la qualité. C'est ce qu'elle appelle de la grammaire «à chaud» car les éléments de grammaire étudiés proviennent des réalisations des élèves. Plusieurs exemples rendent sa démarche facilement intelligible.

Moirand, S. et al. - ...Et la grammaire - dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 1989.

La première partie laisse la parole à des grammairiens qui entretiennent les lecteurs des grammaires dont ils sont auteurs ou coauteurs (type de grammaire, fondements, influences, etc.).

Dans la seconde partie, des linguistes (Blanche-Benveniste, Temple, Pottier, Leclère, Desclés) font connaître leur position à l'égard de la grammaire (description du français parlé, lien entre sémantique et grammaire, lien entre lexique et grammaire, métalangage).

La troisième partie aborde la grammaire sous un autre angle, celui de la grammaire d'apprentissage, tandis que la section suivante fait le point sur l'enseignement de la grammaire (difficulté de faire coincider enseignement et apprentissage de la grammaire, façons différentes d'envisager l'enseignement de la grammaire, grammaire sémantique) Beacco et Moirand s'interrogent, par la suite, sur une grammaire du discours : difficultés et pistes.

Finalement, la dernière division de ce numéro spécial a pour titre «L'Édition face à la grammaire», où la parole est laissée à des auteurs de grammaire pédagogique, à des auteurs de matériel pédagogique (**Méthode Orange, Allô France, Cartes sur table, Sans Frontières, Archipel, Avec plaisir, Rue Lecourbe, Bonne Route**), qui situent le traitement de la grammaire dans leurs ouvrages respectifs, d'un réviseur de texte qui souligne l'importance de la ponctuation, de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe dans la structure d'un texte. Les derniers mots sont laissés à Jean Dubois, auteur d'un dictionnaire, qui discute avec les coordonnateurs des divers types de dictionnaires et des caractéristiques d'un dictionnaire pédagogique de l'avenir.

Nemni, M. - Si communication savait... Si grammaire pouvait... - dans *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 42, n° 2, 1985, pp. 288-306.

Dans cet article, l'auteure fait le constat que le rôle mineur accordé à l'enseignement de la grammaire dans l'approche communicative tend à insécuriser les professeurs qui en avaient fait l'objet de leurs pratiques d'enseignement jusqu'à maintenant et qui, pour la plupart, réussissaient à faire communiquer leurs élèves.

De plus, elle s'interroge sur les résultats des recherches qui ont marqué l'évolution du domaine de la didactique des langues secondes : le prétendu échec des méthodes basées sur une progression grammaticale, la nouvelle façon de sélectionner les contenus d'apprentissage, le rôle de l'erreur dans l'apprentissage.

Elle conclut en disant qu'une place doit toujours être faite à l'enseignement de la grammaire et qu'il faudrait trouver des moyens d'enseigner la grammaire d'une manière plus communicative. Elle promet de proposer des pistes dans un autre article, à paraître.

Rodriguez, C. - La grammaire, cinquième roue de la charrette ? - dans *Didactique en question*, Beloeil, Éditions La Lignée, 1986, pp. 128-136.

Après un rappel historique de la place qu'occupait

l'étude de la grammaire dans des approches antérieures, l'auteure affirme que, contrairement aux idées répandues par ses détracteurs, l'approche communicative lui accorde de l'importance bien que ce soit d'une façon différente de celle d'autrefois.

Elle constate que dans l'approche communicative les éléments grammaticaux à apprendre découlent du sujet à l'étude (fonction, notion, situation, thème, etc.) et que ces éléments ne font pas l'objet d'un seul apprentissage, mais d'apprentissages successifs. Elle fait aussi remarquer que c'est à partir de pratiques de communication, grâce à des documents authentiques, que l'approche communicative propose aux apprenants de découvrir les règles d'usage de la langue. Toutefois, elle déplore le manque d'outils susceptibles d'aider les enseignants à disposer **d'un mode de dépistage, de stockage, de ventilation et d'exploitation des corpus** qui leur permette d'amener les apprenants à construire leur propre grammaire. Elle juge donc que des recherches doivent être menées en ce sens.

Roulet, E. - Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes (1) - dans Bouacha A. A. *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1978.

Roulet affirme qu'il faut repenser les grammaires scolaires, parce qu'aucun des modèles métalinguistiques (grammaire traditionnelle, grammaire structurale, grammaire générative et transformationnelle) ne peut s'appliquer intégralement à l'enseignement et à l'apprentissage des langues secondes, bien qu'il leur reconnaisse certains apports, surtout pour ce qui est des deux dernières.

En vue d'un renouvellement de l'enseignement de la grammaire, il élabore un plan de développement, en sept étapes, de recherches à poursuivre dans plusieurs domaines et par des agents divers (enseignants, linguistes, psychologues, psycholinguistes, pédagogues) :

- définition des objectifs d'enseignement et précision du rôle de la grammaire dans celui-ci;
- élaboration de modèles théoriques qui intègrent l'analyse du discours et l'analyse du dialogue;
- analyse globale des langues les plus courantes;
- recherche d'un modèle valable de l'acquisition des langues;
- mise à l'essai en classe de manuels et d'exercices qui reflètent les résultats des recherches définies précédemment;
- redéfinition d'un plan de formation des maîtres;
- table de concertation qui réunirait les divers agents en vue d'accroître un esprit de coopération entre eux.

Rutherford, W. E. *Second Language Grammar : Learning and Teaching*, New York, Longman, 1987.

Après avoir établi des liens d'interdépendance entre la conception de la nature du langage et la conception de l'acquisition et de l'enseignement d'une langue en s'appuyant sur les données des recherches récentes dans ces domaines, l'auteur examine l'essence d'une grammaire pédagogique, son rôle et sa place dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue.

Le tableau (p. 154-155) qui suit, qui est une adaptation et un prolongement de celui de Breen (1980), présente une synthèse des prises de position de l'auteur face à la grammaire dans un modèle de programme grammatical qu'il qualifie d'organique et qu'il oppose au modèle traditionnel. Pour lui, l'acquisition de la grammaire est importante pour l'apprenant, car elle facilite les interactions avec le milieu dans lequel il est amené à communiquer. Pour cette raison, il insiste à la fin de son livre sur la nécessité d'avoir recours à des stratégies d'enseignement pouvant faciliter la prise de conscience (**C-R** : (Grammatical) Consciousness-Raising) des formes grammaticales. (Voir tableau page 14)

Rutherford, W. et M. Sharwood Smith (réd.), *Grammar and Second Language Teaching*, New York, Newbury House Publishers, 1987.

Les rédacteurs ont réuni quinze textes qui portent sur la grammaire pédagogique qu'ils définissent comme *«means by which acquisition of second or foreign language grammar may be expressly facilitated»*. Le sujet est abordé surtout du point de vue théorique. Quelques exemples d'application sont formulés dans la dernière partie du livre.

Une introduction générale présente les sujets traités dans l'ouvrage. Les trois sections de l'ouvrage (*Theoretical Considerations, What is Pedagogical Grammar?, The Realization of Pedagogical Grammar*) sont précédées d'une introduction des rédacteurs. À la fin de certains articles une série de questions sont énumérées à des fins de discussion.

	Mechanic	Organic
Objectives	Knowledge of language Grammatical well-formedness Grammar as an end	Knowledge of language system Grammatical understanding Grammar as a means
Curriculum	Teacher organized Structures Linear Exhaustive Uniqueness Hierarchic Accumulation Agglutination Product-oriented Language/learner distance Increasing complexity	Teacher/learner organized Operations Cyclic Selective Relationship Holistic Metamorphosis Fusion Process-oriented Language/learner proximity Progressive reanalysis
Methodology	Teach grammar Transmission by teacher C-R is an end (necessary and sufficient) Memory Specific Rules Predictabled, closed Objectification Competitive, divisive Rule articulation Group-focused Grammar as an obstacle Grammar in command Speeding up (time needed for production) Cadential (locksted learning)	Teach learning Interpretation by learners and teacher C-R is a means (necessary but not sufficient) Understanding General principles Unpredictable, open Incorporation Cooperative, supportive Operational experience Individual-focused Grammar as a facilitator Grammar in service Slowing down (time needed for reflection) Chaotic (differential learning)

Séguin, H. « La conjugaison française revisitée » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 42, n° 5, 1986, pp. 968-983.

Dans la première partie de son article, Séguin fait d'abord état des raisons pour lesquelles la conjugaison française est difficile pour les francophones et plus encore pour les non francophones qui apprennent le français. Il passe ensuite en revue le traitement accordé au système du verbe dans le matériel pédagogique actuel. Finalement, il présente une nouvelle approche descriptive de celui-ci afin d'en faciliter l'enseignement et l'apprentissage.

Dans la deuxième partie, il expose les 7 principes qu'il a retenus pour son classement des verbes.

Il conclut en demandant aux lecteurs de vérifier la validité de son système en appliquant les 7 principes à une grille d'analyse des conjugaisons qu'il fournit.

Vigner, G. *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette, 1984.

Tout d'abord, Vigner rappelle que les renouveaux successifs qu'a connus le domaine de la didactique des langues secondes se sont situés davantage sur le plan théorique que sur le plan des techniques de classe. Avant de bien préciser ce qu'il entend par exercice, il distingue l'exercice de l'activité et du problème et la phase d'acquisition d'une langue de sa phase d'utilisation. C'est sur ce dernier plan qu'il situe l'exercice.

« *On appellera exercice toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Les fonctions pédagogiques de l'exercice sont variées et peuvent être soit distinguées, soit confondues : approfondissement des connaissances acquises, familiarisation de l'apprenant avec leur manipulation, contrôle de l'acquisition des connaissances. La tâche portera préférentiellement sur une composante ou difficulté particulière de l'apprentissage ; l'exercice se déroulera selon un protocole strict : délais de réponse brefs, variabilité tolérée dans la forme de la réponse faible ou nulle.* »

Il reprend ensuite les différents types d'exercices connus accolés aux diverses approches et propose dans la dernière partie des exemples d'exercices tirés de matériels pédagogiques récents. Il jette, finalement, les bases d'une méthodologie de construction d'exercice en trois phases :

1. Analyse préalable : type de compétence visée, niveau d'analyse retenu, description théorique de référence.
2. Conception de l'exercice : mode d'insertion de l'exercice dans le matériel pédagogique, démarche d'apprentissage, opérations/activités/types de manipulation.
3. Réalisation de l'exercice : forme de la consigne, nature de l'apport, nombre de performances. ❑

• • •

Ouvrages pratiques

Arseneault, R.H. et C. Tardif. *Collection Opus 2000*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1986.

Dans les deux ensembles pédagogiques de cette collection, Radio Puce et Mag Puce, qui s'adressent à une clientèle du secondaire, on présente des tableaux d'observation d'éléments grammaticaux pouvant servir d'amorce ou de retour sur les activités de chaque unité, afin d'amener les élèves à induire les règles de fonctionnement de la langue. Un cahier d'activités de type linguistique est en préparation pour accompagner ce matériel pédagogique. Nous le présentons plus loin.

Audet, M. et R. Tremblay. *Special Edition*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1987.

Dans ce matériel pédagogique, la grammaire n'est pas l'axe central autour duquel se font les apprentissages. En fait, ce sont les activités d'apprentissage qui ont présidé au choix de l'exploitation de certains points de la grammaire à l'intérieur de chacun des magazines.

Dans une section appelée « Ways to say it », l'élève doit concentrer son attention sur un élément grammatical, il est ensuite amené à investir cet acquis grammatical dans une situation de communication orale ou écrite en concordance avec le thème traité.

Bellemare, Y. et al. *Code 001 pour communiquer par écrit*, Montréal, Hurtubise HMH, 1987.

Code 001 est un matériel pédagogique qui a été conçu pour répondre aux objectifs d'écriture du programme de français, langue maternelle, de première secondaire. Il est composé des éléments suivants : code grammatical et cahier d'exercices pour l'élève; guide d'utilisation et corrigé pour l'enseignant.

La démarche adoptée respecte les orientations du programme de français, langue maternelle, qui préconise l'acquisition de connaissances ainsi que le développement d'habiletés :

- Découverte du fonctionnement de la langue;
- Exercices d'application;
- Exercices d'écriture;
- Objectivation des pratiques d'écriture.

Blain, R. *Pratiques d'écriture, Cahier A, Cahier B*, Boucherville, Vézina Éditeur, 1989.

Ces deux cahiers, d'autres sont en préparation, accompagnent Guide d'écriture du même auteur et répondent aux objectifs des programmes de français, langue maternelle, du secondaire du ministère de l'Éducation du Québec.

Chacun des cahiers exploitent « les éléments de syntaxe et de grammaire contenus dans les programmes » et proposent des exercices variés portant sur le vocabulaire et l'orthographe dans le but de favoriser l'expression écrite.

Le premier cahier vise l'écriture de récits d'aventures, de textes à caractère expressif et informatif et le deuxième, de récits d'aventures, de science-fiction, de textes à caractère expressif ainsi que l'écriture de faits divers.

Breau-Savoie, C. et al. *La pratique de la grammaire 1, 2, 3, 4, 5, 6*, Montréal, Guérin, 1983.

Amorce, exercices d'application, activités de synthèse et activités de réinvestissement sont les parties constituantes de ces cahiers.

Tout d'abord, l'amorce permet la vérification des acquis des élèves et présentent ensuite des exercices pour faire découvrir le fonctionnement de la langue. Par la suite, les élèves appliquent ces règles en imitant des modèles choisis. Après, les élèves appliquent les règles apprises dans des textes. Finalement, les élèves doivent rédiger des textes selon certaines contraintes grammaticales.

Brun, C. et M.C. Brunet. « Les 12 commandements du chef » dans *Le français dans le monde*, n° 186, Paris, Hachette/Larousse, 1984a, pp. 66-67.

Il s'agit de l'exploitation d'une carte postale sur laquelle on retrouve « Les 12 commandements du chef » et dans laquelle ces commandements sont codés (ex. : YFODRA = il faudra).

Brun et Brunet nous présentent la démarche méthodologique employée auprès d'une clientèle d'apprenants de niveau moyen ou avancé.

Première phase
Travail sur le lexique et sur les structures grammaticales liées aux actes de parole suivants : ordonner, commander, donner un ordre, un conseil.

Deuxième phase
En sous-groupe, expression écrite des commandements d'un chef (d'État, de famille, etc.).

Troisième phase
Transcription graphique.

Quatrième phase :
Vérification des acquis : les structures et réinvestissement de celles-ci dans des phrases.

Brun, C. et M.C. Brunet. « Avec des bruits » dans *Le français dans le monde*, n° 186, Paris, Hachette/Larousse, 1984b, pp. 68-69.

Dans cette fiche, les auteures présentent la démarche pédagogique adoptée pour l'exploitation du passé composé auprès d'une clientèle de niveau débutant.

C'est à partir d'un enregistrement de bruits qu'elles proposent des activités pour l'oral et pour l'écrit.

Après chacune des trois écoutes du document oral, le professeur amène les élèves à identifier les bruits en ayant recours au passé composé (On a tourné une clef, on a ouvert une porte, etc.). Par la suite, les élèves sont invités à décrire une scène de la vie quotidienne en s'inspirant du poème « Le déjeuner du matin » de Prévert (Elle a monté l'escalier. Elle a pris la clé dans son sac, etc.).

Caban, E. et al. *Circuit 1*, Montréal, Guérin, 1987.

Dans cet ensemble pédagogique destiné à la première année du secondaire, les auteures amènent les élèves à observer des éléments grammaticaux dans des textes authentiques, afin de les amener à réinvestir ceux-ci dans des productions orales ou écrites. Plusieurs tableaux présentent en outre des éléments grammaticaux liés aux activités de communication.

Capelle, G. et A. Raasch. *Avec plaisir 1-2*, Paris, Hachette, 1986.

Avec plaisir est un ensemble multimédia (cassette vidéo, cassette audio, documents écrits) conçu pour des apprenants débutants et faux débutants.

La démarche proposée est la suivante : après le visionnement d'une séquence d'un roman-feuilleton, la vérification de la compréhension est faite à l'aide d'exercices axés sur le sens du roman. Suit la section qui porte sur la grammaire, « Exercez-vous ». Finalement, une série d'exercices de réinvestissement est proposée.

Dans ce matériel pédagogique, l'apprentissage des éléments grammaticaux est contextualisé. Le type d'exercices varie. On trouve, notamment, les sections suivantes : « Éliminez le mot différent, Complétez les phrases suivantes, Trouvez la forme du verbe, Écoutez la cassette et répétez ».

La progression retenue est structurale « du simple au complexe », mais subordonnée au contenu des émissions. À la fin du livre, l'apprenant trouve le résumé des éléments de grammaire étudiés dans les émissions de la série.

Dans le niveau 2, les deux premières phases de la démarche sont [illegible]. À celles-ci s'ajoute une troisième pha[illegible] reportage », dans laquelle, à par[illegible] communication écrite est introduite.

Celce-Murcia, M. et S. Hilles. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, Oxford, Oxford University Press, 1988.

Après avoir démontré par une argumentation la nécessité de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire, les auteures exposent le plan d'une leçon de grammaire en quatre phases qu'elles explicitent :

1. Présentation (inductive ou déductive)
2. Pratique linguistique
3. Pratique communicative
4. Rétroaction du professeur et correction.

Elles présentent ensuite une série de techniques et moyens, pour la plupart empruntés à diverses sources, pouvant faciliter l'apprentissage d'un fait grammatical et fournissent des exemples illustrant leurs propos.

Champseix, E. et E. Champseix. « La faute et comment s'en servir » dans *Le français dans le monde*, n° 212, Paris, Hachette/Larousse, 1987, pp. 44-47.

C'est le récit d'une expérience de correction de certaines erreurs commises par des étudiants albanais, futurs professeurs, qui apprennent le français par la

comparaison des structures de l'albanais et du français.

Le but de l'expérience était de familiariser les futurs professeurs à des techniques de correction inspirées des stratégies proposées par Girod (1986) et Lamy (1981).

Un corpus a été établi à partir des erreurs repérées dans une rédaction.

Ensuite, les sujets devaient catégoriser les erreurs (type, cause, etc.), énoncer la règle et composer un micro-dialogue pour aider à la mémorisation de structures nouvelles.

Les résultats ont fait ressortir que les règles indiquées étaient parfois inexactes et que les interférences de la langue maternelle ne sont pas la seule source d'erreur.

À la fin de l'article, les auteurs exposent deux des fiches d'analyse d'erreurs. Dans la première, la nature et la cause de l'erreur sont bien définies tandis que la règle ne l'est pas, alors que dans la deuxième tout est concordant.

Chantelauve, O. « Records sur les superlatifs » dans *Le français dans le monde*, n° 212, Paris, Hachette/Larousse, 1987, Fiches pratiques I, II.

Le but de la démarche proposée est d'amener l'élève à lire une page publicitaire sur le [illegible] où les superlatifs sont nombreux et à produire ensuite un texte écrit qui inclurait des superlatifs [illegible], qui portent sur le fond comme sur la forme, sont assignées à l'élève. Suit une période de vérification de la compréhension du texte. Après cette partie du travail, les élèves produisent individuellement des textes. Certains des textes sont présentés au groupe-classe et améliorés collectivement.

Cintas, P. F. et J.P. Desclés. « Signification des temps grammaticaux » dans *Le français dans le monde*, n° 214, Paris, Hachette/Larousse, 1988, pp. 54-59.

Les auteurs mettent en évidence que les valeurs sémantiques attachées au temps du présent, du passé et du futur ne sont pas manifestes. Afin de permettre aux élèves de visualiser la distinction des sens, ils proposent le recours à des diagrammes représentatifs des valeurs à accorder à ces temps basés sur les notions de État, Événement et Processus qu'ils expliquent et exemplifient à l'aide de certains verbes français.

D'après eux, cette façon de procéder a l'avantage de favoriser chez les élèves la visualisation et la systématisation des attributions sémantiques de ces temps et en facilite la rétention.

Finalement, ils terminent l'article en indiquant certains problèmes théoriques et pratiques posés par cette classification et sur lesquels d'autres recherches devraient porter.

Comeau, R. F. « Interactive Oral Grammar Exercises » dans Rivers, W. M. (réd.) *Interactive Language Teaching*, 1987, pp. 57-69.

Un ***«Interactive oral grammar exercise»*** est un exercice qui :

- est réalisé en sous-groupe;
- est centré sur les besoins des élèves plutôt que sur la langue;
- vise à développer la grammaire d'apprentissage;
- permet d'acquérir une notion grammaticale par la pratique.

Cet exercice possède les cinq caractéristiques suivantes :

1. Il est communicatif.
2. Il est orienté vers le sens.
3. Il offre un choix limité de réponses.
4. Il favorise la créativité.
5. Il est complémentaire à un exercice traditionnel (ne le remplace pas).

L'auteur détaille douze types d'exercices qui privilégient une interaction élève-élève et quatre qui favorisent une interaction élève-professeur. Certains de ces exercices portent des étiquettes anciennes, mais offrent un déroulement méthodologique nouveau. (Voir tableau page suivante)

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Les Services éducatifs en langue anglaise, 1988 : *Carrières et professions*.

Ce matériel pédagogique s'adresse à des élèves de 5e secondaire. Les activités de communication proposées visent à répondre à des objectifs du programme du ministère de l'Éducation du Québec par l'exploitation de neuf thèmes. On y retrouve, à quelques reprises, des exemples contextualisés illustrant l'usage d'un point de grammaire ou une liste de réalisations langagières pouvant faciliter la réussite d'une activité d'apprentissage. Parfois encore, il propose le réinvestissement de structures. Il est clair que la focalisation de ces activités vise l'apprentissage de la communication et, indirectement, l'acquisition de certains éléments de grammaire.

Tableau : Comeau, R. F. « Interactive Oral Grammar Exercises

Interaction élève-élève	Interaction élève-professeur
Dialogues	Physical demonstration
Translation exercises	Choral responses
Dialogues with visual cues	Creative completion
Directed dialogues	Contextual cues
Poetry and drama	
Poetry readings	
Grammar plays	
Pantomimes	
Information-gathering activities	
Interviews	
Radio Rendez-vous	
Guessing Games	

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Les Services éducatifs en langue anglaise. *Divertissements : télévision*, 1986.

Ce matériel pédagogique s'adresse à des élèves de 5e secondaire. Les activités de communication proposées visent à répondre à certains objectifs du programme du ministère de l'Éducation par l'exploitation de dix thèmes. Il n'offre pas de façon systématique de traitement d'éléments grammaticaux, mais présente parfois une liste de réalisations langagières pouvant faciliter la réussite d'une activité d'apprentissage.

Connolly, A.M. et al. *Clé pour la grammaire*, Montréal, Guérin, 1989.

Cet ouvrage est divisé en deux parties : la première a trait à l'orthographe d'usage et la deuxième, à l'orthographe grammatical du verbe, du nom, de l'adjectif, de l'adverbe et des homophones.

Premièrement, les exercices amènent les élèves à observer des notions orthographiques dans des mots, des phrases ou encore des textes. Ensuite, on leur fournit la règle qui régit l'orthographe d'usage ou grammatical et finalement des exercices d'application basés sur des énoncés sont offerts.

Courtillon, J. et S. Raillard. *Archipel*, Paris, Didier, 1982.

Archipel s'adresse à une clientèle adulte et propose trois types d'exercices grammaticaux afin de répondre à des règles pragmatiques, syntaxiques et notionnelles.

Les exercices de type pragmatique font appel à une grammaire implicitée à partir de la mise en situation de formes linguistiques explicitée à l'aide de la production de canevas fonctionnels.

Les exercices de type syntaxique. Des éléments grammaticaux, allant du plus simple au plus complexe, sont présentés dans chaque unité et font l'objet de deux genres d'exercices. Le premier, qui traite de la morphologie, amène l'élève à mémoriser des faits grammaticaux. Pour chacun de ces faits, des exemples sont fournis. Il y a aussi des exercices autocorrectifs qui portent sur les structures de la langue. Ces exercices traditionnels sont contextualisés dans le sens qu'ils renvoient au contenu de chacune des unités.

Les exercices de type notionnel. Ici encore, deux genres d'exercices sont exploités. Le premier consiste à présenter des notions et des structures qui les actualisent. Dans le deuxième cas, il s'agit de tableaux où sont présentés notions et syntagmes. L'élève est invité à étudier les syntagmes, à les classer dans la bonne case du tableau et à en produire par la suite.

Dupré Latour, S. et G. D. de Salins. *Premiers exercices de grammaire*, 1983.
de Salins, G. D. *Nouveaux exercices de grammaire*, 1985.
de Salins, G. D. et S. Dupré Latour. *Exercices de grammaire - Perfectionnement*, Paris, Hatier, 1988.

Ces trois cahiers sont constitués de dossiers thématiques dans lesquels sont traitées certaines notions grammaticales.

C'est à partir de documents réalistes et de documents authentiques que l'apprenant est amené d'abord à observer et à découvrir la langue d'usage. Ensuite, des exercices sont offerts. Les exercices proposés sont de plusieurs types : les uns visent la systématisation d'éléments grammaticaux, d'autres invitent au réinvestissement des formes grammaticales étudiées dans des situations contrôlées, alors que certains poussent les élèves à la créativité. À la fin de chacun des dossiers, un tableau illustre les acquis faits dans le dossier.

Do	*you* *we* *they*	*buy* *like* *use*	*product X?*
Does	*he* *she*		

Grammar Game
Un jeu grammatical suit chaque tableau et y est directement relié. Après ***Grammar Focus 1***, qui a pour titre ***Asking Questions***, suit ***Grammar Game 1*** - Comment poser des questions ? - Le déroulement ainsi que les règlements du jeu sont décrits.

Language Summary
Dans cette rubrique on retrouve, sous forme de tableau, un résumé des fonctions, des contextes, des types de textes et des tâches pour chacune des habiletés langagières.

Useful Words and Expressions
Une liste de réalisations langagières regroupées sous diverses étiquettes : thème et sous-thème du module, fonctions.

Gagné, A. et al. *Alternatives*, Montréal, Éditions Marcel Didier, 1987.

Dans les divers modules de ce matériel pédagogique pour le deuxième cycle du secondaire et pour les jeunes adultes, les auteures accordent une place importante à la langue sans toutefois emprunter le jargon de la grammaire traditionnelle.

Chaque module aborde un thème différent. C'est après des activités de communication, à partir de documents authentiques ou réalistes, sonores ou écrits, que l'attention de l'élève doit porter sur des éléments de la langue reliés au contenu du thème dans des rubriques variées : *Did you know? Grammar Focus, Grammar Game, Language Summary et Useful Words and Expressions*.

Voici, à titre d'exemple, des extraits ou des descriptions de ces rubriques tirés du module **Marketing Strategies**, livre et cahier de l'élève.

Did you know?
Here are some expressions to use when you want to GIVE YOUR OPINION (p. 20) :

I think... I feel... In my opinion... As far as I'm concerned...

Grammar Focus *Asking Questions (p. 13)*
Look at the boxes and notice the word order used when asking a question.

Gibert, P., Greffet, P. et al. *Bonne route 1*, Paris, Alliance française/Hachette, 1988.

C'est un matériel pédagogique pour grands adolescents ou adultes qui vise la maîtrise des formes grammaticales. La progression y est traditionnelle. À titre d'exemple, dans le niveau 1 on ne traite que de la phrase simple.

Dans chaque leçon, les éléments linguistiques de la leçon sont introduits grâce à un dialogue ou à un texte. Le traitement de la grammaire suit la démarche suivante :

1. Étude de tableaux d'éléments grammaticaux ;
2. Exemples ;
3. Exercices du genre suivant : « Faites des phrases avec c'est... /ce sera plus... /moins... et un adjectif » - « Écoutez et répétez » - « Racontez au passé » - « Mettez les phrases au futur proche ou au futur ».

Pour résumer leur approche grammaticale, les auteurs précisent les principes qui prévalent dans *Bonne route* dans l'introduction du livre 2A (p. 3). Il s'agit de :

« une systématisation des savoirs linguistiques, une présentation explicite de la grammaire... »

Guberman, S. - Étude comparée de trois approches à la correction des erreurs dans les compositions écrites - dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 44, n° 4, 1988, pp. 702-714.

Dans cet article, Guberman définit trois manières de faire la correction de la communication écrite : méthode traditionnelle, méthode objective et méthode atomiste.

D'après elle, la première de ces méthodes n'a pas de fondements scientifiques, car elle s'appuie sur l'intuition du correcteur pour ce qui est du fond d'un texte écrit alors que des critères objectifs sont appliqués à la forme seulement.

La deuxième, celle de Ollier (1979), offre un caractère plus objectif et accorde autant d'importance au fond qu'à la forme. Sa démarche de correction comprend trois phases :

1. la découverte du sens que l'élève cherche à transmettre;
2. l'évaluation de ses démarches;
3. la réécriture d'un texte et la correction selon le mode suivant :
   a) les mots à éliminer de la copie;
   b) les mots à ajouter;
   c) les mots à changer.

La notation se fait ainsi : le nombre de mots appropriés **moins** le nombre de fautes **divisé par** le nombre total de mots dans la composition. Guberman estime que cette façon de faire accorde une importance non négligeable à la réécriture d'un texte et permet à l'élève de visualiser facilement tous les éléments constitutifs de son texte.

La dernière, la méthode atomiste attribuée à Jacobs et al. (1981), se caractérise par la correction de cinq aspects :

1. le contenu;
2. l'organisation;
3. le vocabulaire;
4. le maniement de la langue;
5. la forme.

Cette dernière façon de corriger a le désavantage, selon elle, d'être long. Elle exige en effet plusieurs lectures d'un texte, puisque les cinq aspects ne peuvent être notés en même temps. En plus d'être long et finalement ennuyeux, ce type de correction ne présente pas un barème aussi précis que celui de Ollier.

L'auteure a mis à l'essai ces trois méthodes auprès d'étudiants. Elle convient que l'échantillon de sa mise à l'essai ne permet pas de conclure à la supériorité d'une méthode sur l'autre, mais l'amène à en proposer une qui intégrerait des éléments de chacune d'elles. Voici ce qu'elle propose. Deux professeurs corrigeraient chaque texte écrit où 50 % de la note serait attribuée à la forme et 50 % au fond. Dans la correction, les professeurs tiendraient objectivement compte de la forme et du fond selon un certain nombre de principes qu'elle indique. La note finale de l'élève consisterait en la somme des évaluations des deux professeurs.

Harmer, J. *Teaching and Learning Grammar*, New York, Longman, 1986.

Dans ce petit livre de 71 pages, Harmer présente divers procédés pour l'enseignement et l'évaluation de la grammaire après avoir défini ce qu'il entendait par grammaire - *way in which words change themselves and group together to make sentences* -, de même que le rôle important que joue la grammaire implicitée avec des élèves de niveau débutant et explicitée aux niveaux intermédiaire et avancé.

Dans le troisième chapitre, il illustre des façons diverses pour le professeur de présenter une nouvelle notion grammaticale (grammaire explicitée) en la reliant au vécu des apprenants à l'aide de tableaux, de dialogues, de mini-situations, de textes mettant en constraste des points de grammaire, d'exercices adoptant la démarche suivante : lecture d'un texte, explication d'un élément grammatical suivi d'un exercice de ré-emploi de l'élément grammatical et finalement à l'aide de dessins permettant à l'élève de visualiser un point de la grammaire.

Le chapitre suivant propose des techniques variées pour amener les élèves à découvrir le fonctionnement de la langue (grammaire implicitée) à l'aide des techniques suivantes : exposition à la langue d'usage, jeu d'associations, recherche de réalisations langagières d'un concept dans un texte, résolution de problèmes.

Dans la section «Practice techniques», l'auteur répertorie des exercices grammaticaux : exercices structuraux, activités interactives, activités impliquant le sujet-apprenant, jeux, exercices d'écriture dirigés et libres. Finalement, il présente des items de test d'évaluation à l'aide des techniques suivantes : *multiple choice, fill-in word, sentence completion, sentence reordering, transformation, sentence writing* et *parallel writing*.

Pour bien faire comprendre ses propos, il présente des extraits de matériels pédagogiques pour chacun des procédés retenus.

Jaussaud, F. « Et si...on apprenait à conjuguer ? » dans *Le français dans le monde*, n° 211, Paris, Hachette/Larousse, 1987, pp. 41-46.

Après examen de son enseignement des verbes, Jaussaud admet que si ses élèves avaient de la difficulté à apprendre à conjuguer ce n'est pas tant qu'ils étaient des élèves faibles, mais plutôt que sa façon d'aborder cet enseignement n'était pas adéquat. Elle se dit aussi insatisfaite de la manière « ad hoc » proposée pour cet enseignement dans l'approche communicative qui suggère d'y avoir recours à l'apparition des temps de verbes dans des textes, alors que l'apprentissage du système des verbes peut se faire de façon particulière et aussi de façon tout à fait méthodique. C'est pourquoi elle soumet une proposition pour sortir de cette voie qu'elle considère sans issue.

Elle restructure la classification des verbes en nouvelles catégories en tenant compte de leurs particularités au temps présent. Ensuite, elle présente et fait étudier quatre tableaux où tous les verbes français sont conjugués au présent et regroupés sous quatre divisions à l'aide de diverses techniques d'enseignement et d'apprentissage pour passer ensuite, après quatre mois, à l'apprentissage de l'impératif, de l'imparfait, du futur et du passé composé et à l'apprentissage d'autres temps au semestre suivant.

Martin, S. et J.P. Issenhuth. *Le petit code, cahier d'activités, 2, 3*, Montréal, Les Éditions HRW ltée, 1988.

Les cahiers de cette collection, il en existe pour chaque année du secondaire, accompagnent ***Le petit code*** paru en 1986 et visent l'apprentissage de la syntaxe et de l'orthographe et ont été élaborés pour l'apprentissage du français écrit.

Les auteurs ont adopté une démarche pédagogique en cinq étapes pour le niveau 2. Dans la première étape, l'élève est invité à apprendre une notion d'orthographe ou de syntaxe dans ***Le petit code***. Puis, il applique les éléments appris dans des exercices basés sur des énoncés. La troisième étape l'invite à corriger les erreurs communes d'élèves dans de courts textes pour passer à l'étape suivante où il doit rédiger un texte. Finalement, vient l'étape de l'évaluation.

La démarche adoptée pour le livre 3 est similaire à celle qui précède mais s'articule en trois temps.

Mazarguil, V. et al. « Jeu de l'oie des pronoms personnels » dans *Le français dans le monde*, n° 191, Paris, Hachette/Larousse, 1985, pp. 52-53.

Dans le but d'aider les élèves à conceptualiser les pronoms personnels sujets et compléments, les trois auteurs ont conçu un jeu dont ils indiquent les règlements et le déroulement.

Avant de commencer le jeu, le professeur présente aux élèves deux matrices. Dans la première, on trouve la liste des pronoms personnels, tandis que l'ordre d'emploi de ceux-ci apparaît dans la deuxième.

Le jeu consiste à faire produire des énoncés aux élèves. Tous les énoncés produits sont notés.

Après le jeu, les énoncés des élèves sont mis en relation avec les matrices ou encore, avec des élèves plus avancés, on fait retrouver les matrices à partir des énoncés produits.

McKay, S. L. *Teaching Grammar : Form, Function and Technique*, New York, Pergamon Press, 1985.

En partant du principe que le but principal de l'enseignement de la grammaire est de venir en aide aux élèves afin qu'ils puissent utiliser la langue qu'ils sont en train d'apprendre de façon appropriée (*communicative syllabus*) et de façon correcte (*grammatical syllabus*), ce livre, divisé en six chapitres, explicite six techniques (*Using Charts, Using Objects, Using Line Drawings, Dialogues, Using Texts, Using Problem-solving Activities*) pour l'enseignement de **fonctions langagières** et des **notions grammaticales** qui y sont reliées. Pour chacune des techniques, plusieurs exemples originaux ou tirés de matériels pédagogiques sont proposés.

Monnerie-Goarin, A. et M.T. Bréant. *Le français au présent : exercices de grammaire*, Paris, Didier/Hatier, 1988.

Ce cahier accompagne une grammaire des mêmes auteures parue en 1987. Le livre de grammaire est organisé en six grandes sections : le groupe nominal; les constructions du verbe et de l'adjectif; les prénoms, les temps, voix et modes; les rapports circonstanciels; les types de phrases qui ne correspondent pas à un découpage engendré par une théorie linguistique particulière ni à une grammaire scolaire traditionnelle.

Le cahier d'activités, dont il est ici question, reprend la même construction que la grammaire et peut être utilisé indépendamment de celle-ci quoi qu'elle en soit le complément parfait. Les exercices proposés dans le cahier permettent aux apprenants d'observer les éléments grammaticaux dans des textes uniquement écrits, authentiques ou réalistes, afin d'en découvrir le fonctionnement pour réinvestir les acquis dans des exercices de systématisation contextualisés.

Moura, J.M. et al. « Direction avenir » dans *Le français dans le monde*, n° 197, Paris, Hachette/Larousse, 1985, pp. 56-62.

Les auteurs qui se disent adeptes de l'approche communicative, présentent un dossier élaboré pour favoriser l'intériorisation de la notion de futur par des élèves de niveau avancé.

En fait, il s'agit d'une série de documents écrits qui illustre l'expression de l'avenir. Aucune démarche pédagogique n'est présentée pour l'exploitation de ce dossier en classe.

Paccagnimo, C. et M.L. Poletti. *Grand large*, Paris, Hachette, 1987.

Cet ensemble pédagogique ne présente aucun exercice de systématisation de la langue. Les auteures disent préférer offrir des activités de communication motivantes pour les apprenants. Elles suggèrent aux professeurs d'avoir recours à ce type d'exercices selon les besoins de leur clientèle d'apprenants et leur recommandent de les sélectionner dans les nombreux manuels d'exercices gradués déjà existants.

Cependant, dans chaque unité, après des pratiques d'écoute, de lecture ou encore d'écriture, l'élève est amené à observer un phénomène grammatical, à lui faire subir des transformations, pour enfin tirer des conclusions. Il s'agit, selon les auteures, «d'activités de découverte et de conceptualisation».

Pérez, M. « Techniques de correction dans les discussions de groupes » dans *Didactique en question*, Beloeil, Éditions La Lignée, 1986, pp. 210-221.

Cet article reprend presque totalement le contenu d'un document vidéo réalisé par l'auteur, augmenté des commentaires de deux pédagogues avec réponses de l'auteur. Le film vidéo a été réalisé pour des moniteurs et des monitrices de langue dans des classes de conversation. Pérez leur fournit des pistes pour les aider à choisir les moments de correction, les raisons pour lesquelles il est nécessaire de corriger et des techniques de correction: correction au vol et en différé. Des extraits de situations de classe viennent illustrer les techniques proposées.

Reboullet, A. et al. *Méthode Orange*, 1979. Version canadienne : Duplantie, M. et J. Lamothe. Montréal, Centre éducatif et culturel, 1981-1982.

Cet ensemble pédagogique a été le premier à voir le jour au Québec dans une perspective communicative. Il est considérée comme du matériel pédagogique de transition entre l'ancienne et la nouvelle approche.

À des activités de communication qui répondent aux intérêts des adolescents, il incorpore des exercices linguistiques de type plus traditionnel. C'est toutefois à partir d'objectifs de communication et de situations que sont sélectionnés les éléments grammaticaux qui font l'objet de l'enseignement et de l'apprentissage.

Rinvolucri, M. *Grammar Games : Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

Après avoir fait connaître sa position relative à l'enseignement de la grammaire, l'auteur rapporte la façon dont il amène ses élèves à exprimer leurs sentiments à l'égard de celle-ci. Il demande à ses élèves de sélectionner trois structures grammaticales de la langue qu'ils sont en train d'apprendre et de les inscrire au tableau sous l'une ou l'autre des étiquettes suivantes : **NICE** ou **UGH** et d'expliquer les raisons pour lesquelles ils les ont ainsi cataloguées. Il cite ensuite certaines explications de ses élèves. Comme il trouve que cette manière de procéder lui permet de comprendre les raisons émotives de leur affinité ou de leur non-affinité avec des structures, il propose de reprendre ce processus à divers intervalles pendant l'apprentissage, afin de vérifier l'évolution des sentiments des élèves.

Dans l'autre partie du livre, il décrit près d'une soixantaine de jeux pour l'enseignement de l'anglais répartis en cinq catégories: jeux compétitifs, jeux non compétitifs

inspirés de la « Méthode par le silence » : activités de sensibilisation, jeux théâtraux et activités diverses pour les jeux qui n'entrent pas dans les quatre premières catégories. Pour chacun des jeux, il indique le point grammatical traité, la clientèle visée par le jeu, la durée, le déroulement et le matériel nécessaire.

Rocca, C. et D. Serafini. « Cuisiner la grammaire » dans *Le français dans le monde*, n° 196, Paris, Hachette/Larousse, 1985, pp. 70-73.

Tout d'abord, les auteures justifient le recours à des recettes à des fins pédagogiques et indiquent les éléments grammaticaux exploitables à partir d'une recette de crème froide et de coeurs d'artichauts. Elles présentent ensuite une démarche d'exploitation de cette recette : lecture, recherche d'expressions qui servent à donner des consignes et classement des consignes selon les temps verbaux. Les élèves sont ensuite amenés à rechercher des expressions qui expriment une mise en garde.

Dans la deuxième partie de leur démarche, elles font observer aux élèves les diverses opérations nécessaires à la réussite de la recette et leur font reconnaître les réalisations linguistiques qui marquent chacune des opérations. Toujours dans le même esprit, elles présentent l'exploitation de deux autres recettes : pavés à la cannelle et boeuf mariné aux baies de genièvre. Dans la première, on aborde la notion du temps et ses réalisations linguistiques, tandis que dans la deuxième, l'attention est portée sur les réalisations langagières qui expriment l'anaphore, comme les pronoms personnels compléments, les pronoms adverbiaux, les adjectifs démonstratifs et les pronoms démonstratifs.

Schmitt, M. et M.C. Villaroel. « Impérativement vôtre » dans *Le français dans le monde*, n° 219, Paris, Hachette/Larousse, Fiche pratique 1, 1988.

Cette fiche pratique vise la systématisation de l'impératif par l'exploitation pédagogique de trois annonces publicitaires.

Les auteures justifient l'utilisation d'annonces publicitaires pour la salle de classe et détaillent les étapes à suivre dans l'exploitation des trois publicités tirées de magazines.

Tarcit, C. et R.H. Arseneault. *L'indispensable*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1990.

Les auteures proposent dans ce cahier des exercices qu'elles qualifient de « type linguistique » destinés à accompagner Radio Puce et Mag Puce qui sont des ensembles pédagogiques s'adressant à des élèves du secondaire.

Ces exercices non traditionnels visent d'abord à amener l'élève à réfléchir sur le fonctionnement de la langue; ils les aident ensuite à systématiser l'apprentissage d'éléments grammaticaux.

Therrien, M. *Détrompez-vous, Cahier A, Cahier B*, Boucherville, Vézina Éditeur, 1989.

Ces deux cahiers, un troisième est en préparation, offrent des exercices, des jeux et des tests de grammaire. Ils accompagnent l'***Aide-mémoire grammatical*** du même auteur paru en 1987. Ils s'adressent aux élèves du secondaire et du collégial pour qui le français est la langue maternelle.

Les chapitres de ces cahiers reprennent les mêmes divisions que l'Aide-mémoire grammatical dont il est fait mention précédemment :

1. Le mot et la phrase;
2. Le genre et le nombre;
3. Les règles d'accord;
4. Les homophones;
5. La majuscule, les signes et les abréviations;
6. La conjugaison des verbes.

Chacun des chapitres est divisé en trois sections. Dans la première, *Exercez-vous*, l'on retrouve des exercices d'exploration, de formulation et d'application d'une règle grammaticale. La section *Détentez-vous* comporte des jeux grammaticaux et la dernière section, *Testez-vous*, est consacrée à des tests de vérification de la compréhension grammaticale.

Tremblay, R. et al. *Se lancer en affaires avec un jeu*, L'Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1989.

Il s'agit d'une unité type pour des élèves de 10e année qui intègre les quatre composantes du syllabus (lan-

gue, communicatif/expérientiel, culture, formation langagière générale) selon le modèle proposé par Stern et est le fruit des travaux de «L'Étude nationale sur les programmes de français de base au Canada», dirigée par Raymond LeBlanc. Cette unité a fait l'objet d'une mise à l'essai dans plusieurs provinces canadiennes.

Le principe organisateur de cette unité est expérientiel. Des notions grammaticales (interrogation, marqueurs du déroulement dans le temps, etc.) sont exploitées à l'intérieur d'activités d'apprentissage signifiantes pour les élèves et sont reliées au sujet traité. On y a recours à la technique de l'objectivation pour permettre aux élèves de réfléchir sur leurs processus d'apprentissage, leurs productions ainsi que sur des notions grammaticales.

Cependant, aucune règle formelle de grammaire n'est présentée et on ne demande pas aux élèves d'effectuer un travail de type métalinguistique.

Ur, P. *Grammar Practice Activities : A Practical Guide for Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Ce livre est destiné aux professeurs de langue en exercice et est divisé en deux sections.

Dans la première, l'auteure fait connaître sa position à l'égard de la grammaire. Par grammaire, elle entend un ensemble de règles qui régit la façon dont des unités de sens peuvent être charpentées.

Ensuite, elle affirme que l'enseignement de la grammaire a toujours sa place et indique, à l'aide d'un tableau, les relations qu'elle établit entre le sens et la forme. Puis, elle explique en détail le cadre d'un plan de leçon qu'elle articule en quatre phases :

1. **Présentation** d'un document à partir duquel l'attention des élèves est focalisée sur la forme et le sens d'un élément grammatical.
2. **Isolement d'un élément grammatical et explication des règles qui le régissent.**
3. **Pratique** à l'aide d'exercices variés traditionnels et communicatifs.
4. **Vérification des acquis.**

La deuxième partie du livre est consacrée à 33 activités grammaticales exemplifiées, dans la plupart des cas, par des extraits de matériels pédagogiques qu'on trouve dans le commerce. C'est à la suite de discussions avec ses collègues qu'elle indique avoir sélectionné ces éléments de grammaire parce qu'ils posaient des problèmes aux apprenants.

Vincent, J. *Orthographe 1*, Montréal, Guérin, 1987.
Vincent, J. *Orthographe 2*, Montréal, Guérin, 1988.

Ces deux cahiers d'exercices sont consacrés aux élèves faibles ou moyens du secondaire pour qui le français est la langue maternelle et traitent, comme le titre l'indique, des faits orthographiques.

La même démarche a été retenue pour les deux cahiers. Tout d'abord, l'élève est invité à lire un texte, en général assez court. Ensuite, à l'aide de questions, il est amené à observer des faits orthographiques dans un texte et parfois, ensuite, à rédiger en ses propres termes la règle qu'il déduit de ses observations. Par la suite, sous forme de tableaux, une rubrique appelée «Conseil» permet à l'élève de visualiser la règle. Finalement, plusieurs exercices d'application de la règle s'ajoutent.

Selon l'auteur, le but de ces cahiers est d'aider les élèves à acquérir le comportement réflexe qui peut seul améliorer leur compétence en orthographe.

Walz, J. C. *Error Correction Techniques for the ESL Classroom*, Washington, The Center for Applied Linguistics and Harcourt, 1982.

Dans un premier temps, les recherches passées et actuelles sur la nature de l'erreur, le type d'erreurs à corriger et les techniques de correction sont répertoriées.

Ensuite, bien qu'il souligne qu'aucune recherche n'a pu démontrer la supériorité d'une technique de correction sur une autre, Walz en propose une pour la communication orale et la communication écrite et suggère que l'apprenant soit l'agent principal de correction de ses erreurs ou des erreurs commises à l'oral par un autre apprenant, guidé en cela par le professeur, tandis qu'il recommande qu'une sélection d'erreurs à corriger soit faite dans les textes écrits en fonction des objectifs de communication poursuivis par le texte.

Il conclut en indiquant que sa prise de position sur l'erreur et les techniques de correction qu'il propose tiennent compte du fait que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage. ❑